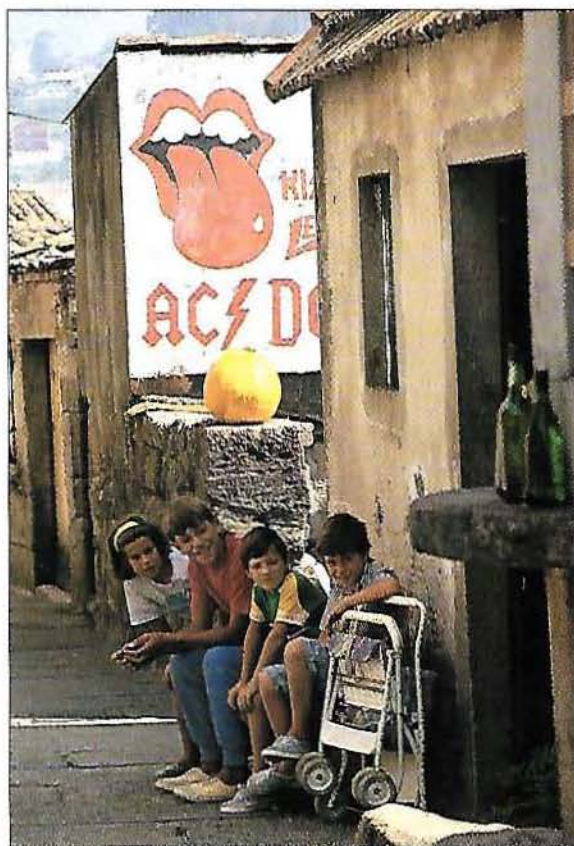


LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

XIV Seminario sobre «Educación y lenguas»



ice / **HORSORI**
Universitat de Barcelona

COLABORAN EN ESTE VOLUMEN

Miquel Siguan (Coord.)

Joaquim Arenas
Josep M. Artigal
Eduardo Aznar
Joan Badia
M. Paz Battaner
Arantza Bilbao
Sebastián Bonilla
Franco Calvetti
Anna Camps
Joaquim Dolz
Efthymia Gouma
Oriol Guasch
Laetitia van den Heuvel
Itziar Idiazábal
Luis M. Larrigón
Carme López
Marta Millán
Inés Miret
Artur Noguerol
Yvo J. D. Peeters
Mercè Pujol
Carme Santos
Reinhard O. U. Strauch
Bart van Thienen
Liliana Tolchinsky
Manuel A. Tost
Lluïsa Vallés
Joana Vidal
Ignasi Vila



La Enseñanza de la lengua

XIV Seminario sobre «EDUCACIÓN Y LENGUAS»

COLECCIÓN SEMINARIOS N.º 22

Traducciones del francés i del catalán
Àngels Garcia

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

LA ENSEÑANZA DE
LA LENGUA

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Este volumen recoge ponencias y comunicaciones presentadas en el XIV Seminario internacional sobre «Educación y Lenguas» celebrado en Sitges en 1989, organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, patrocinado por la DIGICYT del MEC y el Patronat Català pro Europa.

Primera edición: Junio 1991

© I.C.E. de la Universidad de Barcelona
C/ Gran Via Corts Catalanes, 585. Barcelona

© Miquel Siguan (Coord.)

Editado por: EDITORIAL HORSORI
Blesa, 37
Apartado de Correos 22.224 - Barcelona

Fotografía portada: Lluís Salom
Diseño: Clemente Mateo
Depósito Legal: B. 22.568-1991 I.S.B.N.: 84-85840-11-9
Impreso en España
Fotocomposición: Marqués S.A. - Avda. Meridiana, 354 - 12 A-B - 08027 Barcelona
Impreso en Libergraf, S.A. - Constitución, 19 - 08014 Barcelona

Índice

I. LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA

El desarrollo tardío del lenguaje. <i>Ignasi Vila</i>	7
Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita. <i>Anna Camps, Oriol Guasch, Marta Milian</i>	13
Diseño Curricular del área de Lengua. <i>Joan Badia, Carme López, Artur Noguerol</i>	23
La propuesta curricular de lengua y literatura. <i>Inés Miret</i>	37
Lengua, escritura y conocimiento lingüístico. <i>Liliana Tolchinsky</i>	45
Un taller de lengua sobre el texto explicativo para formación de profesores de EGB. <i>Luis M. Larringan</i>	59

II. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN UN MEDIO BILINGÜE

El territorio indicial compartido: uso/adquisición de una nueva lengua. <i>Josep M. Artigal</i>	67
La lengua en la escuela, propuesta de tratamiento funcional. <i>Joaquim Arenas</i>	83
La enseñanza de la lengua de origen: propuestas de renovación didáctica. <i>Joaquim Dolz, Mercè Pujol</i>	91
Un ejemplo de producción de textos prescriptivos en Euskara y en castellano por niños bilingües: consecuencias didácticas. <i>Itziar Idiazabal, Arantza Bilbao</i>	99
Condición minoritaria y aprendizaje de lenguas vivas. <i>Yvo J. D. Peeters</i>	113

III. LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Aprendizaje de lenguas extranjeras. <i>Miquel Siguán</i>	117
Planificar la enseñanza - aprendizaje de las lenguas, hoy, en nuestro país. <i>Manuel A. Tost</i>	133
Intercultura lingüística: objetivos a alcanzar por la vía educativa. <i>Franco Calvetti</i>	141
Enseñanza precoz de la lengua francesa a través de la plástica. <i>Carme Santos</i>	143
La introducción de una lengua extranjera: lengua del alumno y lengua de la escuela en una pragmática de la conversación. <i>Efthymia Gouma</i>	147
Laboratorio de lenguas multimedia y nuevos métodos en la enseñanza de lenguas. <i>Bart Van Thielen</i>	151
La telemática en las clases de FLE. <i>Joana Vidal</i>	157
La expresión libre para la adquisición de lenguas extranjeras. <i>Lluïsa Vallès</i>	161
Las lenguas en la escuela en un contexto europeo. Algunos objetivos de la formación del profesorado. <i>Reinhard O. U. Strauch</i>	169

IV. LENGUA Y LITERATURA

Análisis del discurso metafórico en el aula. <i>Sebastián Bonilla</i>	175
El papel que juega la crítica de prensa en las lecturas de los profesores de lenguas. <i>Laetitia Van den Heuvel</i>	179
La virtud de lo literario. <i>M. Paz Battaner</i>	189
La literatura en la secundaria. Ciclo 12-16. <i>Eduardo Aznar</i>	203

El desarrollo tardío del lenguaje

Ignasi Vila

Universitat de Barcelona

En los últimos diez años, la psicolingüística evolutiva se ha interesado por el desarrollo tardío del lenguaje. Hasta finales de los años 70, los trabajos que estudian la adquisición del lenguaje más allá de los cinco años son bastante escasos. Las razones se encuentran en los modelos psicolingüísticos que animan estas investigaciones. Así, el interés de los años 60, centrado en las posiciones de Chomsky, anima un sinfín de trabajos sobre los primeros momentos de la adquisición con el objeto de establecer aspectos comunes en el desarrollo del lenguaje. Igualmente, la relevancia de las posiciones de Fillmore y, consecuentemente, del rol de la semántica en el proceso de adquisición del lenguaje no modifica el estatus de las investigaciones que continúan centradas en los primeros momentos de la adquisición.

Sin embargo, en aquellos años, aparecen de forma aislada los primeros trabajos sobre el desarrollo tardío del lenguaje. En primer lugar, la atracción de las posiciones de Piaget sobre un grupo de psicolingüistas determina que éstos estudien la relación entre el uso de determinados términos y el nivel lógico alcanzado por el sujeto. Por ejemplo, Sinclair (1967) estudia el uso por parte de los niños de términos como *más que*, *menos que*, *más corto*, *más grueso*, *más largo*, etc., presentes en su léxico en edades tempranas, y concluye que no se emplean como términos relacionales hasta que no se dominan las operaciones de clasificación, seriación y conservación. Probablemente, la Escuela de Ginebra es la pionera en este tipo de trabajos que abarcan desde investigaciones lexicales hasta investigaciones sobre el dominio temporal y aspectral del sistema verbal.

En segundo lugar, las propias posiciones de Chomsky determinan alguno de estos primeros trabajos. Así, nociones como el principio de «distancia mínima» o la relación entre orden de palabras y orden canónico constituyen modelos para estudiar el uso tardío que hacen los niños y las niñas de determinadas estructuras. En este sentido, el trabajo de Carol Chomsky (1969) es ejemplar. La autora concluye que, desde el punto de vista de la comprensión, hasta los cinco años, los niños atribuyen el sujeto gramatical al sujeto lógico y, por tanto, emplean como estrategias de comprensión el orden canónico y el principio de «distancia mínima».

Karmiloff-Smith (1986) revisa estos trabajos y, tras discutir los trabajos originales y sus réplicas, concluye que los diseños experimentales sirven para establecer si una determinada estructura aparece antes o después dado un punto determinado en el desarrollo, pero dicen poco «sobre la *naturaleza general* de los cambios a lo largo del desarrollo o sobre la *función* que una categoría determinada puede tener para el niño» (1986: 459). Justamente, desde un punto de vista funcional, el planteamiento de Karmiloff-Smith es crucial para comprender el desarrollo tardío del lenguaje.

Annette Karmiloff-Smith es la pionera de una nueva serie de trabajos sobre el desarrollo tardío del lenguaje, basados en una nueva perspectiva: la perspectiva funcional. Esta autora cree que, a lo largo del desarrollo, se producen tres fases. No son etapas ligadas a edades concretas sino que son recurrentes a lo largo de todo el desarrollo y para los distintos ámbitos de uso de las formas lingüísticas. Es un tipo de desarrollo en forma de U. La primera y la tercera fase corresponden superficialmente al modelo adulto, produciéndose «errores» en la segunda. Sin embargo, el estatus de las formas lingüísticas en la primera y en la tercera fase es distinto, habiéndose producido un importante proceso de reorganización a lo largo de la segunda etapa.

Karmiloff-Smith (1979, 1985, 1987) realiza numerosas investigaciones, siguiendo este modelo, sobre el uso de los determinantes (artículos, demostrativos y pronombres) y de las oraciones subordinadas y de coordinación, entre otras. Este modelo gira en torno a dos hipótesis. En la primera, Karmiloff-Smith plantea que los niños, inicialmente, hacen corresponder sus representaciones lingüísticas con la realidad externa y, posteriormente, para cada categoría trabaja el sistema intralingüístico. En la segunda, afirma que las categorías lingüísticas tienen distintas funciones y su uso depende de que se empleen en oraciones aisladas o en el marco del discurso.

De sus investigaciones, Karmiloff-Smith concluye que, en la primera etapa, existe una correspondencia entre la realidad externa y la representación lingüística. Los niños intentan acercarse al máximo al modelo adulto y por el uso que hace de sus elementos lingüísticos éstos se pueden considerar como homónimos unifuncionales. Consecuentemente, cada par forma-función se almacena independientemente como resultado de procedimientos distintos. A la vez, el uso de los homónimos unifuncionales está estrechamente ligado al contexto extralingüístico y, por tanto, funcionan como marcadores deícticos. En la segunda fase, una vez que el niño comienza a automatizar los distintos procedimientos se da cuenta de que funciones y procedimientos coinciden en la expresión e introduce, superficialmente, distinciones que aparecen como «errores» desde el punto de vista del modelo adulto. Así, se inicia el paso de la unifuncionalidad a la plurifuncionalidad. En esta fase adquieren impor-

tancia los procedimientos internos y disminuye la importancia del input lingüístico, produciéndose un proceso de reorganización interna de modo que cada elemento lingüístico deja poco a poco de mantener una correlación entre su representación y la realidad externa y se trabaja en relación con los demás elementos de la misma categoría lingüística. Por último, en la tercera etapa, desaparecen los «errores» y, superficialmente, el niño emplea sus formas tal y como las emplea el adulto. De hecho, los niños organizan las entradas lingüísticas en sistemas de modo que su uso está interrelacionado y, por tanto, el empleo de un determinado elemento lingüístico comporta el no-uso de otro del mismo sistema. Esta reorganización y agrupación de las formas lingüísticas en sistemas o categorías comporta una modificación de las relaciones forma-función en el marco del discurso.

Según Karmiloff-Smith, los elementos lingüísticos cambian de función a lo largo del desarrollo y de estar controlados por el estímulo pasan a estar controlados por el discurso. Es decir, de un uso inicial extralingüístico pasan a emplearse intralingüísticamente. Las investigaciones sobre el dominio de la coherencia y la cohesión textual muestran este desarrollo. Así, en la primera fase, cuando un niño narra un texto emplea la misma forma (homónimos unifuncionales) para establecer sus referencias, las cuales no son ambiguas porque acompaña su uso con procedimientos gestuales, miradas, etc. que permiten determinar el referente extralingüístico del elemento empleado. Ciertamente, si desaparece el contexto extralingüístico la narración se hace muy críptica y aumenta notablemente la ambigüedad de las referencias infantiles. En la segunda fase, si por ejemplo el niño narra distintos dibujos en los que aparece un protagonista y personajes subsidiarios, evita nombrarlos a todos y, prácticamente, se centra en uno (normalmente el primero que aparece), construyendo su discurso en torno a esta figura. Karmiloff-Smith propone que los niños organizan su discurso mediante dicho «sujeto temático» que cumple todos los roles semánticos (agente, poseedor, experimentador, etc.). En consecuencia, siempre es este personaje (el elegido por el niño) el que aparece en la posición de sujeto gramatical y, por eso, el niño relata *un niño coge un globo* en vez de *un señor da un globo al niño* si, en su narración, el sujeto ha elegido al niño como protagonista y, por tanto, como sujeto temático. Igualmente, esta estrategia le obliga, a veces, a realizar oraciones de relativa complejidad como frases subordinadas que no son necesarias en el marco de un discurso cohesionado. En la tercera fase, alterna la posición de sujeto entre el protagonista de la historia y los personajes subsidiarios, y mantiene la cohesión del discurso a través de la anáfora y otros procedimientos. Es decir, deja de fijarse en el «sujeto temático» para centrarse en los roles de los personajes en el discurso.

Los trabajos de Maya Hickmann (1984, 1985, 1987) son también importantes para comprender la naturaleza general del desarrollo y las modificaciones funcionales de los elementos lingüísticos desde el punto de vista de su uso. Hickmann investiga el uso de los elementos lingüísticos para mantener referencias extralingüísticas e intralingüísticas por parte de los niños y concluye que los usos endofóricos de expresiones referenciales para crear referentes tienen un desarrollo tardío. De hecho, sus datos, extraídos de narraciones de películas cortas, apoyan la creencia de que hasta los 5/6 años no aparece la interpretación anafórica de algunas formas lingüísticas y, no es hasta los 9/10 años, que son capaces de emplear formas indefinidas

para crear referentes en su discurso. Así, en el análisis de las narraciones de niños de 4 a 10 años, encuentra que los niños, hasta los 10 años aproximadamente, no crean referentes de forma sistemática para especificar las relaciones cohesivas intralingüísticas allí donde la deixis no es posible y se necesita utilizar el propio lenguaje como contexto de referencia. Ciertamente, las dificultades para crear referentes lingüísticamente varían en función del contenido referencial de los sintagmas nominales y de las relaciones entre ellos en el discurso, tal y como muestran las narraciones de los niños de 7 años en los que comienza a vislumbrarse este tipo de habilidades.

Junto a este tipo de trabajos, Hickmann desarrolla varias investigaciones para comprender el uso que hacen los niños del propio lenguaje como contexto de referencia. En este sentido, sus estudios se relacionan con el dominio de las habilidades metapragmáticas. De ellos cabe destacar sus investigaciones sobre el *estilo indirecto*; en sus conclusiones, Hickmann afirma que existe una progresión en la organización del estilo indirecto. Esta progresión refleja el desarrollo de una capacidad para planificarlo. Por ejemplo, los niños de 10 años encuadran de forma sistemática todas sus citas cuando narran el diálogo entre dos personajes. Por el contrario, en niños más jóvenes dicha capacidad está aún ausente o toma formas más primitivas. De hecho, los niños de 10 años, al encuadrar todas sus citas, planifican el desarrollo del discurso réplica por réplica y emplean elementos lingüísticos explícitos que sirven para establecer una relación entre la palabra citada y el relato que describen. Sin embargo, a pesar de esta habilidad, ya notable, de los niños de 10 años, aparecen diferencias con el uso que los adultos realizan de los elementos lingüísticos para referirse al discurso de otro. Así, cuando un adulto narra una película (no hay soporte extralingüístico) en la que debe referirse al diálogo de los personajes no emplea, tal y como lo hacen los niños de 10 años, citas directas encuadradas (*X dijo* o *X ha dicho*) sino citas indirectas en las que introduce verbos distintos a *decir* como *preguntar*, *contestar*, *solicitar*, *explicar*, *negar*, etc.

Tanto los trabajos de Karmiloff-Smith como los de Hickmann muestran que, más allá de la aparición de determinados términos y estructuras en el habla del niño, su uso se modifica con el tiempo. Ambas autoras muestran que el dominio del lenguaje como contexto de referencia y, consecuentemente, el uso de términos con una clara función referencial intralingüística aparece tardíamente y conlleva un desarrollo relativamente largo.

Estos trabajos, todos ellos imbricados en una perspectiva funcional, muestran que, entre los 5 y los 7 años, aunque en el habla del niño ya existen numerosas estructuras y elementos lingüísticos, el lenguaje infantil sufre una drástica reorganización y se inicia un largo desarrollo que tiene como objeto el dominio de las relaciones intralingüísticas. Evidentemente, toda perspectiva didáctica que tenga como objeto conseguir un mejor dominio del lenguaje debe tener en cuenta que el dominio completo del lenguaje no depende sólo de la aparición o no de los elementos y de las estructuras lingüísticas sino del progreso desde el punto de vista de su uso. En este sentido, el dominio de las relaciones intralingüísticas y del lenguaje como contexto de referencia requiere un aprendizaje sistemático que difícilmente puede hacerse desde un «estudio» meramente gramatical de la lengua. El lenguaje, visto como entidad funcional, se adquiere en el ámbito de la comunicación. No es posible un

buen dominio del lenguaje oral o escrito fuera de la posibilidad de contrastar el propio uso con el uso de la comunidad lingüística. Tal y como hemos visto, determinados usos que comportan la posibilidad de construir textos coherentes y cohesionados aparecen tardíamente y la enseñanza debe preocuparse de posibilitarlos y mejorarlos.

Bibliografía

- CHOMSKY C. (1969), *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- HICKMANN M. (1984), Contexte et fonction dans le développement du langage. En M. Deleau (ed.) *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*. Haute Bretagne: Presses Universitaires de Rennes 2.
- HICKMANN M. (1985), The implications of discourse skills in Vigotsky's developmental theory. En J.V. Wertsch (ed.) *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- HICKMANN M. (1987), The pragmatics of reference in child language: Some issues in developmental theory. En M. Hickmann (ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, Fl.: Academic Press.
- KARMILOFF-SMITH A. (1979), *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985), Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1(1), 61-85.
- KARMILOFF-SMITH A. (1986), Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y M. Garman (eds.) *Language acquisition* 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH A. (1987), Function and process in comparing language and cognition. En M. Hickmann (ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, Fl.: Academic Press.
- SINCLAIR H. (1967), *Langage et opérations: sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*. Paris: Dunod.

Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita

Marta Milian, Oriol Guasch, Anna Camps

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona

Tradicionalmente, en las clases de lengua, la lengua escrita ha recibido un tratamiento desligado de los usos funcionales reales y desconectado de las actividades de reflexión metalingüística. En cambio, en los espacios en los que tiene una utilidad funcional clara —las actividades de estudio y de transmisión de conocimientos de las diferentes materias—, normalmente es tratada como un instrumento que ya se conoce y raramente es objeto de estudio en sí misma. De ello se deduce que la escuela es el lugar donde los alumnos deben aprender a escribir, pero donde, en realidad, no se les enseña a escribir.

Nuestra pretensión es la de reflexionar sobre los conocimientos y los procedimientos que entran en juego en el aprendizaje de la lengua escrita y dar forma a posibles propuestas de intervención por parte de los maestros.

¿Qué quiere decir saber escribir?

Una visión popular, y muy viva aún, equipara *saber escribir* a saber hacer letras,

para después formar palabras y frases, y más adelante textos. Es un saber entendido casi como una habilidad manual que hace referencia a los aspectos más mecánicos de la escritura. Otra visión popular, situada casi en el extremo opuesto, es la de los que creen que *saber escribir* es un don reservado a los elegidos, que es lo mismo que decir que saber escribir es un misterio que no puede desvelarse y que hay que aceptarlo como un regalo para los que saben y como una meta imposible de alcanzar para los que no han recibido este don.

Una tercera visión es la de los psicólogos y lingüistas interesados en el fenómeno *texto*. El análisis de los escritos relacionados con la situación de comunicación por una parte, y el estudio de los procesos cognitivos implicados en el acto de escribir por otra, coinciden en decir que *saber escribir* implica un conjunto de saberes específicos que van desde la habilidad motriz de la operación gráfica hasta actividades cognitivas complejas: realizar la intención del escritor para un receptor concreto, escoger la estructura del texto, seleccionar el contenido, las palabras, organizar los elementos lingüísticos, etc.

¿Qué sabemos del saber escribir?

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva se pueden distinguir dos grados de *saber hacer*:

Hay un *saber hacer* automatizable que se desarrolla a partir de actos concretos y complejos que exigen un grado de atención elevado en el momento de su adquisición, pero que tienden a convertirse en rutinas y permiten liberar la atención para dedicarla a tareas más específicas —saber conducir, saber batir un huevo, saber escribir a máquina.

El otro grado del *saber hacer* organiza estas rutinas en un proceso consciente en función de un propósito o proyecto de actuación. La intención es el elemento que desarrolla este *saber hacer*, y la característica más destacable del mismo es la gestión de los otros *saber hacer* concretos. Implica la elaboración y la aplicación de un programa de actuación que se concreta en función de unos parámetros determinados e incluso podríamos decir irrepetibles (saber conducir no implica saber atravesar la ciudad de París en una hora punta, cosa que requiere el concurso de otros elementos, unos más asequibles que otros).

Este *saber hacer* es un saber de segundo orden: es un *metasaber* que exige la coordinación de diversos *saber hacer* de primer grado y los integra y manipula en función de un plan de acción que requiere decisiones diferentes a niveles diferentes. *Saber escribir* pertenece a este segundo nivel de conocimiento procedimental. J-F. Hal-té lo define así:

«*Saber escribir* es un *metasaber* cognitivo. Siguiendo la orientación dada a partir del proyecto de un escritor, organiza diversos *saber hacer* disponibles, particulares y complejos. Se caracteriza por un grado elevado de inventiva.»

Los distintos *saber hacer* específicos que intervienen en el acto de escribir se integran en un programa que los coordina para cada situación de escritura. La gestión de este programa supone no sólo el conocimiento de dichos *saber hacer*, sino tam-

bién la toma de decisiones, su aplicación y la posibilidad de revisión de dichas decisiones en cualquiera de los niveles de actuación. De ahí la capacidad de inventar a la que J.-F. Halté alude: «el escritor debe ser capaz de buscar (y encontrar) los *saber hacer* útiles y apropiados para cada fase del proyecto».

¿Cuáles son los saber hacer disponibles?

La psicología cognitiva distingue entre saberes declarativos, *saber qué*, —contenidos—, y saberes de procedimiento o *saber cómo*, más difíciles de objetivar y delimitar porque forman parte de la actividad del sujeto y ponen en juego mecanismos poco conocidos de su funcionamiento cognitivo.

Los saberes disponibles que el escritor competente tiene a su alcance pertenecen a los dos órdenes, declarativo y de procedimiento. En el orden de los saberes declarativos, la tradición pedagógica los circunscribe a los conocimientos metalingüísticos: saberes sobre la lengua, ordenados de los más sencillos a los más complejos según el criterio del número de unidades manipulables: grafías, palabras, frases.

Estos saberes declarativos han mantenido un papel central en la construcción del *saber escribir*. Pero parece que estos saberes tienen relativamente poca influencia en la capacidad de escribir (Graves, 1978; Bronckart y Besson, 1988), sobre todo si se adquieren de forma descontextualizada, al margen de la tarea que los integra y organiza. Por otra parte, las aportaciones de la lingüística del texto ponen de relieve que hay otros conocimientos declarativos que entran en juego en el proceso de escritura. Podemos resumirlos así, siguiendo el planteamiento de J.-M. Adam (1987):

- conocimiento de las situaciones de escritura, que determinan una distancia en el tiempo y en el espacio respecto a las situaciones de comunicación oral, pero que tienen puntos de contacto con éstas, por ejemplo, la existencia de una audiencia, aunque con diferentes grados de explicitación.
- conocimiento de los tipos de discursos disponibles y pertinentes que responden a los usos sociales del grupo cultural en el que el alumno ha de insertarse.
- conocimiento de los textos y de sus coordenadas lingüísticas y sociales: noción de coherencia entendida como adecuación a la audiencia, al contexto y a la intención; noción de cohesión entendida como nexo interno entre los elementos de un texto para que se ajuste a la superestructura y al contenido (Halliday y Hasan, 1976; Charolles, 1978). También hay que hacer referencia a la idea, cada vez más extendida, que cada tipo de texto, o cada secuencia, tiene un sistema de cohesión determinado, diferente para cada superestructura (Adam, 1986; Bronckart, 1985; Hasan, 1984; Martín y Rothery, 1981).
- conocimiento del código lingüístico, entendido no como conocimiento de los elementos atomizados a los que hemos hecho referencia anteriormente, sino desde una perspectiva más funcional que corresponde al uso efectivo de las

unidades lingüísticas insertadas en el texto. Esta perspectiva supone cambios drásticos en la concepción de la descripción gramatical, ya que supone la creación de nuevas categorías que organicen de manera diferente las unidades que estábamos acostumbrados a manipular desde la perspectiva tradicional.

Todos estos *saberes* se salen del marco de la lingüística descriptiva y también del de los contenidos de las clases de lengua. Pero *saber escribir* no se consigue ampliando sólo los horizontes de los saberes declarativos y situando sus límites en el mundo del discurso; los saberes de procedimiento requieren también la atención del enseñante.

En este terreno la tradición pedagógica se queda también en los *saber hacer* más externos: los mecanismos de operación gráfica, los mecanismos de manipulación de los signos gráficos como símbolos del mundo lingüístico y extralingüístico reciben la máxima atención de la escuela si juzgamos el espacio de tiempo dedicado a su enseñanza. El tratamiento de estos saberes de procedimiento en la escuela parece tener los límites marcados por los contenidos declarativos correspondientes sólo al código lingüístico. Los conocimientos de procedimiento constituyen el *saber cómo*: representarse al receptor, generar las ideas, escoger las palabras y ordenarlas de manera coherente, adecuarse a la norma escrita... Las investigaciones efectuadas sobre la base de las declaraciones de los escritores sobre su actividad, han contribuido a la elaboración de modelos de producción de textos escritos que pueden ayudar a explicitar estos saberes de procedimiento (Hayes y Flower, 1980; Martlew, 1983; Cooper y Matsushashi, 1983).

En estos modelos la actividad de escritura se estructura en tres grandes grupos de tareas —saberes de procedimiento— que ha de realizar el productor en el marco de un contexto de producción: la planificación, la textualización y la revisión.

La no linealidad es uno de los rasgos de procedimiento básicos. Sabemos que *planificación, textualización y revisión* no se realizan sistemáticamente por este orden y que no necesitamos considerar cerrado cada uno de los procesos para pasar al siguiente. Su imbricación es muy estrecha y los pasos de ida y vuelta de uno a otro son continuos.

La *planificación* consiste en construir una representación mental del contenido del texto. Se efectúa a dos niveles: la planificación retórica o macroplanificación, que es la fase de elaboración de ideas en función de la audiencia, de la intención del escritor y del conocimiento del contenido; y la microplanificación o representación del texto en su forma final.

La *textualización* es el proceso de *traducción* lingüística de lo que se ha planificado total o parcialmente. La conversión del pensamiento en una secuencia lingüística lineal desencadena una multiplicidad de subprocesos ligados a procedimientos y conocimientos diversos: en unos casos, locales, que afectan a aspectos parciales del texto, como la ortografía, y en otros, globales, que afectan a la organización general del texto, como el dominio de los mecanismos de cohesión textual por ejemplo —hay que relacionar elementos separados espacio-temporalmente en el escrito

y marcar la falta de nexo entre elementos cercanos— otros propiamente lingüísticos, ligados al dominio del código desde la perspectiva textual, y otros no estrictamente lingüísticos, como pueden ser las habilidades motrices requeridas en cada caso según el instrumento de transcripción que se utilice.

La *revisión* es el proceso por el cual se examina el producto de la planificación y la textualización. Se observan aquí dos subprocesos: el de relectura y evaluación de la planificación y del texto producido, y el de modificación en los diferentes niveles según las reorientaciones que se crean necesarias. Implica la comparación de dos representaciones, la planificada y la del producto desde la perspectiva de la audiencia prevista. Es necesario pues que el escritor se distancie de su escrito y pueda ser capaz de: (a) detectar los puntos en los que el texto no se ajusta al modelo planificado, (b) reconocer el problema con el que se enfrenta, y (c) aplicar los saberes necesarios para resolverlo.

La revisión es el proceso que requiere un mayor control de los saberes disponibles, tanto de los *saberes declarativos* como de los *saberes de procedimiento*; es el proceso en el que quizás es más clara la necesidad de un saber de segundo nivel, de un *saber sobre* que gestione las capacidades del *saber qué* y del *saber cómo*, porque en la revisión entra en juego toda la complejidad de la actividad: la revisión no se puede basar en la intuición; se ha de revisar en función de unos objetivos y de unos criterios de realización. Quizás es por eso, en parte, por lo que las investigaciones sobre la revisión (Bartlett, 1982) demuestran que los escritores no expertos —y aquí podemos incluir a los niños en edad escolar— en general tienen dificultades para revisar: o bien son incapaces de descentrarse de sus propias producciones y proyectan el modelo planificado sobre el real, o bien son capaces de detectar problemas sólo en las producciones de los demás, o bien detectan y corrigen problemas únicamente de nivel local.

El proceso de escribir es objeto de múltiples investigaciones que van aportando luz sobre las actividades que se efectúan, sobre el momento en que se efectúan y sobre las variables que inciden en su realización y adquisición. Estos trabajos han abierto nuevos caminos de reflexión y experimentación, entre los cuales la intervención didáctica se plantea como una variable determinante en el proceso de adquisición de la escritura.

¿Cómo se pueden articular el saber hacer y el saber cómo se hace?

La contribución de la lingüística del texto, ampliando el campo de los metacognocimientos gramaticales a los metaconocimientos textuales y comunicativos, y la contribución de la psicología cognitiva que describe la actividad escritora como la gestión metacognitiva de los diferentes saberes que entran en juego en el acto de escribir, se completan con la experimentación desde el campo de la didáctica.

Hay dos niveles de dificultades para esta experimentación en el marco pedagógico:

- Un nivel de aplicación práctica, que representa un cambio, una ruptura con los hábitos pedagógicos anteriores.

- Un nivel más teórico, que analiza la confrontación entre situaciones de comunicación y situaciones de aprendizaje.

La aplicación práctica en la escuela de los conocimientos sobre el acto de escribir hasta aquí esbozados, se materializa en lo que se ha llamado proyectos de escritura. Destacaremos tan sólo tres características claves :

- el escrito se planifica
- el escrito se revisa y reescribe
- el escrito es un producto compartido

El prestar atención a estos tres puntos supone un gran cambio respecto a las prácticas habituales de escritura en la escuela y respecto a la concepción de la clase de lengua. Supone:

1. *La ampliación del campo de actividades*, con la creación de contextos en los que la escritura se desarrolla como una práctica social y cultural, y en los que los aprendices se ven activamente implicados: ya no se trata de escribir para el maestro en un ejercicio pautado mecánicamente, y en el que los escritos producidos son, como dice Halté, ficciones de escritos, sino que escribir se convierte en una actividad real que activa al mismo tiempo la reflexión metacognitiva sobre las operaciones que entran en juego en el proceso de escritura.
2. *La explicitación de los objetivos*, que ofrezca los elementos necesarios para una buena planificación, que haga conscientes a los productores de la situación de comunicación y les permita elaborar criterios de evaluación.
3. *El acceso a los elementos de soporte*, ya sean referidos a los aspectos estrictamente lingüísticos —dominio del funcionamiento de las unidades en sus diversos niveles—, ya a los aspectos discursivos —conocimiento de la superestructura, organización del contenido semántico.
4. *Una actitud diferente en lo que respecta al tratamiento de los errores y a la evaluación de lo escrito*, que repercute en el maestro y en los mismos alumnos que se convierten en jueces y críticos de sus escritos y de los de sus compañeros.
5. *Una actividad de escritura larga*, que permita la adecuación continuada a los objetivos a partir de las reorientaciones sucesivas. La representación que el aprendiz se hace de la tarea que ha de realizar, activa una serie de conocimientos determinados y la gestión de estos conocimientos. Esta representación es la que coordina los *saber qué* y los *saber cómo* y consolida el aprendizaje del metaprocedimiento, el *saber sobre*, objeto del aprendizaje.

Como conclusión, destaquemos la importancia de tres cuestiones que han de ocupar prioritariamente nuestra atención en el planteamiento de una propuesta para la didáctica de la lengua escrita:

1. *Simplificar la actividad de escritura en su complejidad.*

Se han de considerar estrategias que no deriven en situaciones de sobrecarga cognitiva y que faciliten la focalización en los subprocesos que interesen

trabajar. La elaboración de un marco de instrucciones referidas a la situación de comunicación, a la organización de los contenidos o a la tipología textual en el planteamiento de la actividad de escritura puede ser un ejemplo de estrategia de simplificación.

2. *Organizar los saberes declarativos sobre el texto.*

Una gramática pedagógica del texto o del discurso puede constituir un marco de referencia en dos aspectos básicos:

— el establecimiento de una tipología textual. Estudios sobre la evolución en los textos de los niños a lo largo de su escolaridad sugieren la importancia de distinguir los tipos textuales para analizar las capacidades lingüísticas (Kress, 1982). Y este análisis tiene una repercusión inmediata para la enseñanza: por ejemplo, los textos de trama cronológica permiten una linearización de los contenidos sin sobrecargar las operaciones de planificación, y los textos sin soporte cronológico exigen la construcción completa del plano del texto (Harris, 1986; Britton, 1983). Es necesario que la escuela se plantee el establecimiento y la caracterización de tipos textuales en función del desarrollo de las habilidades escriturales y también, naturalmente, en función del rendimiento social de los tipos de texto que la escuela propone. (Los trabajos de Bronckart, Schneuwly, Bain y el grupo *Pédagogie du texte*, de la Universidad de Ginebra, hacen aportaciones muy válidas en este sentido, y también lo son las de J-M. Adam con el establecimiento del concepto de secuencia textual como unidad relacionada con el plano del texto.)

— la descripción del funcionamiento de las unidades lingüísticas desde la perspectiva del discurso. Ya hemos citado anteriormente las contribuciones de Halliday y Hasan, B. Combettes y el mismo J-P. Bronckart; pero son contribuciones que se circunscriben al análisis del funcionamiento textual del inglés o del francés, y nos falta el análisis del funcionamiento de nuestras lenguas, y desde la perspectiva de la enseñanza; es decir, una gramática pedagógica que, tal como dice Bronckart, introduzca nuevas nociones —las derivadas de la perspectiva textual— y clarifique y aligere los *saberes metalingüísticos* de nuestros libros de texto. (Bronckart y Besson, 1988; English National Curriculum, 1989).

3. *Fomentar la reflexión consciente sobre la propia actividad de escritura.*

El interés de esta reflexión por parte del aprendiz de escritor, estimulada por la participación de otros aprendices, se sitúa en la base misma de la adquisición de la competencia escrita en el sentido en el que la hemos definido aquí. Tiene, además, otro interés desde la perspectiva de la didáctica: la observación de los procesos de reflexión explícita de los escritores puede ayudar a un mayor conocimiento de la actividad de escritura y de su adquisición y desarrollo.

Bibliografia

- ADAM, J.M. (1986), Linguistique textuelle: typologies et séquentialité. *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Colloque International de didactique du français. Namur 1986. De Boeck Université, 1987.
- ADAM, J.M. (1987), Types de séquences élémentaires. *Pratiques*, 56.
- BAIN, D./SCHNEUWLY, B. (1987), Vers une pédagogie du texte Le Français Aujourd'hui, 79.
- BARTLETT, E. (1982) Learning to revise: some component processes, a NYSTRAND, M(ed) *What Writers Know. The Language, Process and Structure of Written Discourse*. NY, Academic Press.
- BRIDWELL, L.S. (1980), «Revising Strategies in Twelfth Grade Students Transactional Writing» a Research in the Teaching of English, Vol. 14, 8, pp. 197-222.
- BRITTON, J. (1983), Writing and the story world a KROLL/WELLS (eds.) *Explorations in the Development of Writing*. Chichester, Wiley.
- BRONCKART, J.P. (1985), *Le fonctionnement des discours*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART/BESSON (1988), Et si la grammaire n'était pas inutile?, a BAIN, D. et al. *La recherche au service de l'enseignement*. Genève.
- COMBETTES, B. (1988), Linguistique et enseignement du français langue maternelle: Tendances nouvelles. *Études de Linguistique Appliquée*, 72.
- Contributions à la Pédagogie du texte* (1985). Université de Genève. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 40.
- COOPER/MATSHUHASHI (1983), A Theory of Writing Process, a MARTLEW (ed.) *The Psychology of Written Language*. Chichester, Wiley.
- CZERNIEWSKA, P. (1988), Objectives for Language Learning, a JONES/WEST *Learning me your language: Perspectives on the teaching of English*. London, Mary Glasgow Publ.
- CHAROLLES, M. (1978), Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38.
- CHAROLLES, M. (1989), Problèmes de la cohérence textuelle, a *Pour une didactique de l'écriture*. Centre d'Analyse Syntaxique/Pratiques Université de Metz.
- English from 5 to 16. National Curriculum* (1989), Department of Education and Science. London, HMSO.
- GRAVES, D. (1983), *Writing: Children and teachers at Work*. Exeter, NH.
- HALLIDAY, MAK/HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*. London, Longman.
- HALTÉ, J.F. (1986), Les conditions de production de l'écrit scolaire, a *Apprendre/Enseigner*.
- HALTÉ, J.F. (1989), Savoir écrire-savoir faire. *Pratiques*, 61.
- HARRIS, J. (1986), Organization in Children's Writing, a HARRIS/WILKINSON (eds.) *Reading Children's Writing*, London, Allen Unwin.
- HASAN, R. (1984), The Nursery Tale as a Genre. Nottingham linguistic Circular, 13.
- HAYES/FLOWER (1980), Identifying the organization of writing processes, a GREGG/STEINBERG *Cognitive Processes in Writing* Hillsdale, Erlbaum.

- HUOT, H. (1974), Théorie et pratique de la notion de transformation. *Langue Française*, 22.
- KRESS, G. (1982), *Learning to Write*. London, Routledge Kegan.
- MARTIN/ROTHERY (1981), Writing Project. Working Papers in Linguistics, 2. University of Sidney.
- MARTLEW, M. (1983), The Development of Writing: communication and cognition, a COULMAS/EHLICH (eds.) *Writing in Focus*, Berlin, Mouton.
- PETITJEAN, A. (1985), Apprentissage de l'écriture et travail en project. E.L.A. 59.
- PETITJEAN, A. (1989), Écrire en classe: enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques, a *Pour une didactique de l'écriture*.
- SCHNEUWLY, B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*. Lausanne, Délachaux et Niestlé.
- ZAMEL, V. (1987), Recent Research on Writing Pedagogy, *Tesol quarterly*, 21-4.

Diseño Curricular del área de Lengua

Joan Badia, Carme López, Artur Noguerol

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Cuando se habla del Diseño Curricular propuesto por la Generalitat de Catalunya hay que hacerlo teniendo en cuenta que ha habido un proceso de redacción bastante complejo hasta llegar a la propuesta definitiva. Esta propuesta final ha ido configurándose durante un período en el cual, al mismo tiempo que se definía el marco teórico, se iban experimentando las diferentes concreciones curriculares a las que éste daba origen. Es cierto que lo que interesa analizar es la propuesta en su redactado final, pero la descripción del proceso seguido en su redacción nos puede ayudar a la exposición de sus ejes principales.

En el marco de la implantación de la reforma, y más concretamente con referencia al *Diseño Curricular*¹, esta descripción puede también servir de ejemplo del proceso de cambio que implica el marco curricular utilizado en su elaboración. Ello se debe al hecho de que los programas, a menudo, son considerados por los enseñantes como una realidad estática y prescriptiva a la que hay que adecuar toda la vida de la clase; de aquí viene que una de las preocupaciones básicas sea «acabar el programa». La nueva propuesta establece diferentes competencias que implican una cadena de decisiones en su aplicación. Ante todo es necesario que los maestros analicen la realidad escolar —el nivel de rendimiento de los alumnos y su historia escolar, los programas, los recursos y las actividades docentes que se realizan en el centro— y con los elementos que aporta el Diseño Curricular elaborado por la Administración, habrán de decidir qué tipo de programación hay que estructurar en el centro o qué tipo de unidades didácticas habrá que preparar para un curso concreto.

Evidentemente, esta concepción atribuye al maestro un papel de profesional activo en la programación de su materia que va mucho más lejos de lo que se pedía en las programaciones anteriores (y esto exige una formación concreta para poder responder a las nuevas demandas). Si esto es así, hay que pensar que los diseños curriculares propuestos no pueden ser interpretados como un listado teórico o un conjunto de normas formulados al margen de cualquier realidad educativa; hay que relacionarlos directamente con la realidad en la que se insertan y que desean modificar. En otras palabras, la propuesta de curriculum de la que hablamos ha de servir para que cualquier maestro pueda identificar elementos de su práctica cotidiana y hallar caminos que le ayuden en su evolución hacia una enseñanza de calidad y para todo el mundo. Por lo tanto, ha de ser el término medio entre el reflejo de las investigaciones didácticas de la realidad más innovadora de la enseñanza —hacia la cual, evidentemente, hay que tender— y el de la concepción más inmovilista centrada en el papel transmisor del maestro.

1. La propuesta previa al marco curricular

La propuesta del nuevo curriculum empezó a elaborarse después de haber sido retirados los «Programas renovados» para el Ciclo Superior cuando se constituyó el primer gobierno socialista. Entonces se planteó en todo el Estado la revisión de lo que se había hecho hasta el momento y se pusieron en marcha diferentes experimentaciones de las enseñanzas no universitarias. En un primer momento estaban centradas en el Ciclo Superior y en los dos primeros cursos del BUP.

La experiencia en la redacción de las *Orientacions i Programes, Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica*², y los problemas que se detectaron al hacerlo, tuvieron como consecuencia que, al pedirse la revisión de las programaciones, se hiciera imprescindible un replanteamiento más completo y complejo que el que se había hecho en la ocasión anterior³. Sin embargo, la urgencia de precisar una programación base para la experimentación del Ciclo Superior hizo que se empezara la redacción de los programas a la vez que un grupo de psicólogos y pedagogos iba elaborando una nueva propuesta teórica para fundamentar esta programación. La interacción entre los dos grupos hizo que la propuesta curricular recibiera informaciones de las concreciones y que éstas se fueran revisando a partir de aquélla. Pero también hemos de reconocer que este proceso simultáneo de reflexión y elaboración de propuestas concretas introdujo bastantes desajustes en los grupos de experimentación debido a los cambios de programación que se iban produciendo a medida que el grupo de psicólogos y pedagogos avanzaba en la definición de sus propuestas.

El material elaborado durante esta época y dirigido al Ciclo Superior de EGB apareció publicado por vez primera en el *Butlletí dels mestres*, nº 189, de octubre de 1984.

La estructura de esta programación es bastante diferente de la adoptada como definitiva en la propuesta de la Etapa Secundaria Obligatoria. En cambio, tiene muchos puntos en común con el redactado, ya mencionado, de las *Orientacions i Programes, Cicle Mitjà d'EGB*; básicamente la concepción de la programación es idéntica.

tica y, por lo tanto, la experimentación consistía en la aplicación directa de los temarios elaborados que llegaban a especificarse curso por curso.

En este primer redactado, después de una introducción y unas consideraciones generales, se detallan los contenidos que son la base del programa presentándolos en bloques temáticos clasificados en dos grandes apartados: *Comunicación y expresión* y *Trabajo sistemático de la lengua*.

En el apartado Comunicación y expresión se consideran las cuatro habilidades básicas y se reconoce que ha de ser «trabajo en equipo de todos los profesores en la medida en que la lengua puede ser considerada como vehículo de todas las otras materias» (1984: 13)⁴. En este apartado, como actividades, se citan entre otras, «Lectura habitual del diario» y «Comentario de programas televisivos»; en cambio no se hace ninguna referencia a los medios de comunicación, cosa que hace pensar que estos temas se ven como complemento o materia marginal u ornamental en la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El segundo gran apartado, *Trabajo sistemático de la lengua*, ordena los aspectos de la lengua que permiten un tratamiento secuenciado y sistemático. En él se hace referencia a la ortografía, a la gramática y al vocabulario, y se introduce un bloque nuevo: *El hombre y la lengua* —en el que se abordan aspectos sociolingüísticos adecuados a la problemática del aprendizaje de la lengua en estas edades—, y finalmente, se citan los temas relativos a la «Literatura». Todos estos aspectos más sistemáticos del trabajo de la lengua se consideran como subordinados respecto al apartado de la *Comunicación y expresión* que es el centro de la programación del área.

Este planteamiento ya nos muestra la revisión de la opinión generalizada entre los profesores del área de lengua según la cual el conocimiento de las teorías sobre el funcionamiento de la lengua —«gramática o teoría literaria»— conlleva una mejora en el dominio de su uso. Pero centrarse en el trabajo de las cuatro habilidades planteó bastantes problemas, sobre todo en cuanto a la lengua oral, ya que tenemos poca historia didáctica al respecto y en un primer momento las propuestas se traducían en reflexiones teóricas —cambio de propuestas gramaticales—. En realidad, como núcleo, aquí tenemos ya las bases del Diseño Curricular de Lengua en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, al menos en sus contenidos conceptuales.

A continuación, hay un apartado dedicado a los Objetivos Terminales en el que «se concretan las conductas⁵ terminales de lenguaje entendidas como adquisiciones básicas que los alumnos han de haber asumido al final del Ciclo Superior» (1984: 15). Estos objetivos están organizados según los diferentes bloques de contenidos antes mencionados con dos temas añadidos en el apartado del *Trabajo sistemático de la lengua*: el de los medios de comunicación y uno dedicado a las técnicas de trabajo, en el que se recogen técnicas y estrategias de aprendizaje algunas de las cuales son aplicables a otras áreas.⁶

Hasta aquí tenemos lo que se contempla como programa del Ciclo Superior. Cuando se pasa al detalle de los programas curso por curso, se cambia un poco la estructura del programa: primero se concretan los objetivos terminales para cada curso. Finalmente, y objetivo por objetivo, se detallan unas orientaciones didácticas que facilitan la visión de conjunto de las actividades que se sugieren para la adquisición de los mencionados objetivos. Como ejemplo podemos ver la Figura 1.

b) Llenguatge escrit

Objectius

1. Organitzar els escrits de tal manera que presentin marges, títols, etc.
2. Escriure amb lletra clara, ordenada i llegible.
3. Expressar el pensament per escrit amb puntuació correcta.
Utilitzar punt, punt i seguit, coma en enumeracions, punt i coma, guió en diàlegs, interrogació i admiració, dos punts.
4. Refermar tota l'ortografia assenyalada en el Cicle Mitjà.
5. Redactar missatges de la vida quotidiana.
6. Exercitar-se en descripcions «científiques» i informes diversos.
7. Practicar d'altres tècniques: narració, diàleg, monòleg.

Orientacions didàctiques i activitats suggerides

1. *Organitzar els escrits de tal manera que presentin marges, títols, etc.*

Cal ser rigorós pel que fa a aquest punt i realitzar activitats sense suport escrit, facilitat prèviament pel professor, a fi que l'alumne organitzi l'espai que li ofereix el paper. L'alumne ha de saber que d'altres persones han d'interpretar els seus escrits, i que per aquest motiu hi han d'aparèixer els elements que ajudin a aquesta interpretació. Això és d'aplicació a tots els punts d'aquest apartat. De nou recordem que tots els professors del curs han de vetllar per al compliment d'aquest objectiu.

2. *Escriure amb lletra clara, ordenada i llegible.*

Orientacions didàctiques:

Els alumnes de Cicle Superior tendeixen a fer

una lletra menys acurada que en cursos anteriors. Aquest fet és degut a circumstàncies diverses: han de prendre notes i escriure molt més de pressa, l'augment de continguts pot anar en detriment de l'adquisició i reforç de determinats hàbits de treball. Cal, però, no oblidar la importància de considerar aquest aspecte en el Cicle Superior. Es pot treballar de manera coordinada amb l'Educació Plàstica fent treballs de grafisme creatius al costat d'altres més de calligrafia. En alguns moments del curs caldrà fer una anàlisi de lletres que comportin dificultats i fer algun exercici que combini diferents lletres, mides o ritmes de realització.

3. *Expressar el pensament per escrit amb puntuació i ortografia correctes. Utilitzar punt, punt i seguit, coma en enumeracions, punt i coma, guió en diàleg, interrogació i admiració, dos punts. L'ortografia que cal dominar amb seguretat és la programada per al Cicle Mitjà.*

Orientacions didàctiques:

Cal lligar sempre la comprensió lectora i l'expressió escrita; per això, quan es faci lectura expressiva, cal relacionar entonació i puntuació com a primer pas per aconseguir una redacció correcta.

Activitats:

El dictat preparat.

Pot fer-se'n un de setmanal, seguint les pautes següents:

- Lectura expressiva per part del professor, o d'un alumne que prèviament s'ho haurà preparat.
- Lectura silenciosa per part de cada alumne observant mentalment la puntuació.
- Dictat del text per part del professor.
- El professor dictarà el text sense indicar-ne la puntuació.
- Novament es farà lectura expressiva del text dictat, per tal d'adequar la puntuació al sentit.

Figura 1

La vigencia de esta propuesta fue muy breve porque simultáneamente el grupo de psicólogos y pedagogos fue avanzando en la definición de una propuesta global muy diferente y fue necesaria una nueva redacción que siguiera las nuevas pautas.

2. La primera propuesta del marco curricular

La publicación del libro *Experimentació del Cicle Superior d'Educació General Bàsica, vol. 1, Pla General, Model de Disseny Curricular, Àrees de Llenguatge i Ciències Socials*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1985⁷, es el resultado de las discusiones sobre el modelo o marco curricular que se estaba adoptando para todo el curriculum escolar y su aplicación a dos áreas concretas. De hecho es la primera versión de los Diseños Curriculares.

Aunque este documento se centra en el curriculum de dos áreas del Ciclo Superior de EGB, la propuesta es general y por ello, en paralelo, se estaban elaborando las propuestas del resto de las áreas y también las del BUP (en aquellos momentos se hablaba del primer ciclo de Enseñanza Secundaria, 14-16 años). En este último caso se introducen elementos diferenciales que más adelante aparecerán en la propuesta de la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, por ejemplo la articulación del tercer nivel de concreción en créditos.

Este documento, además de adoptar un marco común para la redacción de los diferentes curricula de las áreas y materias —lo cual por sí solo ya justificaría la necesidad de una reforma—, tiene como principal novedad los elementos que contempla la programación y la estructura en que se presentan. En cuanto a los elementos, se precisan los diferentes tipos de contenidos de la enseñanza hablando de los procedimientos⁸ y de las actitudes que hay que considerar, además de los conceptos que queremos que los alumnos dominen. En cuanto a la organización, se habla de los tres niveles de concreción como sucesivas precisiones de los diferentes contenidos de la enseñanza. Van desde los contenidos más generales propuestos por la Administración —el primer nivel de concreción—, pasan por la secuenciación de los contenidos curso por curso⁹ y se finaliza la concreción con los más precisos de las unidades didácticas —o tercer nivel de concreción—. En definitiva, se establecen unas bases teóricas que relacionan los diferentes componentes de la vida escolar y, por lo tanto, no es simplemente un cambio de programación, sino una verdadera reforma de la enseñanza como se puede ver en la Figura 2, esquema que aparece en la página 11 de la publicación mencionada al principio de este apartado.

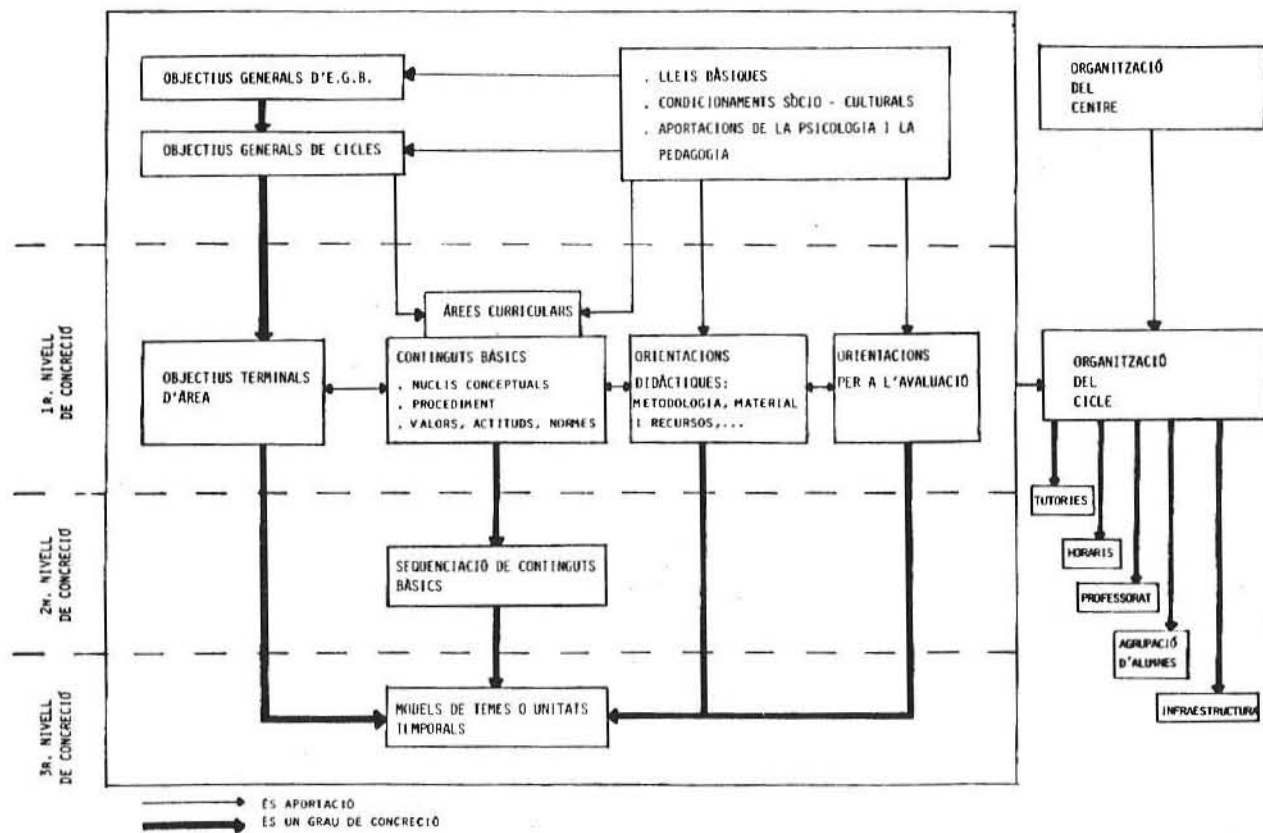
Precisamente este gráfico nos muestra algunos de los cambios más significativos que han ido introduciéndose en las concreciones del marco curricular. Los elementos situados al margen derecho que hacen referencia a los aspectos de organización educativa y de relación entre materias han desaparecido del gráfico en posteriores elaboraciones. Ello quiere decir que, a pesar de la insistencia en la necesidad de transversalidad, globalización e interdisciplinariedad, se ha de reconocer que estos aspectos no acaban de estar bien integrados en el conjunto de la propuesta, lo cual es una de las deficiencias más importantes de los diferentes Diseños Curriculares elaborados hasta ahora.

Hablando más concretamente del diseño curricular de lengua se han de precisar algunos cambios respecto al redactado anterior. Los dos grandes apartados en que se habían clasificado los diferentes bloques de contenidos, que continúan destacándose sobre el resto, se completan con tres bloques que de alguna manera se ven como no integrables: la Literatura y el Comentario de textos, el Hombre y la Lengua y los Medios de comunicación. Estos tres apartados tienen una función subsidiaria respecto a las cuatro grandes habilidades, pero, de alguna manera, con unas características propias que los hacen difícilmente clasificables en los dos grandes bloques de contenidos. También hay que precisar que los diferentes contenidos (procedimientos, conceptos y actitudes), vienen articulados alrededor de los grandes bloques de contenido en que se ha estructurado todo el área. Esta distribución facilita la lectura de la propuesta, ya que se ven relacionados los diferentes contenidos con la unidad significativa de aprendizaje.

En el apartado de la Literatura se justifica la presencia de los « grandes clásicos juveniles de la literatura universal » y centrándolo en la « necesidad de saber y vivir otras situaciones », habla del hecho que « muchos buenos autores dedican esfuerzos a la literatura juvenil » que facilitan el objetivo de « conseguir que lean por el placer personal ». En cambio los llamados « clásicos » se han dejado por « comentarios hechos con el profesor sobre cuestiones concretas » y se dejan de lado los planteamientos historicistas que, a menudo, eran la base de las actividades « literarias » de la escuela¹⁰. Además se presenta una resituación del papel del lenguaje literario en el aprendizaje de la lengua que implica cuestionar el principio según el cual este lenguaje es el propio de la clase de lengua, es decir, la « norma », la « buena lengua » a la que hay que tender. Este principio contradice el planteamiento comunicativo global del programa, pero además, implica una valoración de los registros y de los usos lingüísticos que difícilmente se puede armonizar con las bases de las diferentes teorías lingüísticas.

En la lectura global de la propuesta aparece un excesivo detalle de los contenidos y objetivos, lo cual deja muy poco margen a las concreciones por parte del equipo docente. Este punto se valoró en los grupos de trabajo como una ampliación de los contenidos sin que fuera justificada a partir de los presupuestos del marco curricular. El problema se ve muy acentuado en determinados bloques de contenido que quedan excesivamente descompensados. En resumen, podríamos decir que se han introducido elementos terminológicos del marco curricular pero la propuesta aún sigue las bases de la estructura anterior.

DISSENY CURRICULAR DE CICLE SUPERIOR



3. La propuesta definitiva

La aparición de la propuesta de experimentación de una nueva etapa, la de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, hizo que en el curso 1986-1987 se replantearan las diferentes propuestas elaboradas hasta aquel momento con el fin de elaborar una que se adaptase a la nueva etapa «12-16 años». Esta revisión, hecha a partir de la publicación del *Marc Curricular*¹¹, es la redacción definitiva del Diseño Curricular de esta etapa y sale a la luz pública en una publicación restringida y no vendible, en el año 1988¹². Se presenta el diseño de cada una de las áreas por separado y en cada volumen están el primero y el segundo nivel de concreción. En realidad el primer nivel de concreción es el mismo «Diseño Curricular» que se presenta para la discusión¹³.

Todos estos cambios hacen que en estos momentos haya, y sin ningún tipo de ratificación, exclusión o valoración, diversas propuestas de «programación» que, empezando a los once años y acabando a los dieciocho, han ido incidiendo en los programas del tramo de enseñanza que incluye el último curso de Enseñanza Primaria y la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, la actual segunda etapa de EGB, los dos primeros cursos del BUP y el primer grado de FP. Esta realidad dificulta en parte la comprensión de la propuesta —se han ido variando los presupuestos de manera muy gradual— pero, en cambio, muestra cómo el camino hacia la reforma no es una única vía sino que hay que verlo como un proceso en el cual habrá que contemplar todas las variables que en él puedan incidir.

La aparición del *Libro Blanco* y la definitiva estructuración de las diferentes etapas de la enseñanza no universitaria darán sentido a todo este conjunto de propuestas y acabarán de definir los diferentes elementos que configuran los Diseños Curriculares. En estos momentos, además del ya mencionado de Enseñanza Secundaria y el recientemente editado de *Educación Infantil*¹⁴, se están acabando de redactar o están en proceso de edición los correspondientes a la Enseñanza Primaria y a la Enseñanza Secundaria Postobligatoria, Bachillerato.

Las diferentes propuestas no son totalmente contradictorias sino que debemos decir que han ido precisando la estructura del curriculum de lengua y ello se ha producido por la confluencia de muchos elementos diferentes, desde los más teóricos del marco curricular hasta los más concretos de las aportaciones de los centros experimentales de la reforma.

Como ejemplo de esto puede servir el proceso de presentación de los componentes del curriculum. Los diferentes bloques de contenido en un primer momento se agrupaban por unidades temáticas y de cada una de ellas se precisaban los *conceptos* ..., los *procedimientos* ... y las *actitudes* En las redacciones que se presentan para el debate, se presentan las listas de cada uno de los bloques separadamente. Esta presentación, aún con los ventajas de la no repetición o la posibilidad de secuenciación según la valoración de cada uno de los contenidos mencionados, hace más difícil la lectura e interpretación del diseño curricular, sobre todo si pensamos en la elaboración de los segundos y terceros niveles de concreción.

3.1. Factores de renovación en la enseñanza de la lengua y la literatura en Catalunya

Ya hemos dicho que hay que tener presente que toda programación oficial se inserta directamente en el conjunto de hábitos de los enseñantes y que de ninguna manera puede ser considerada en abstracto, al margen de la realidad de las programaciones actuales de los centros y de las actividades concretas de los enseñantes.

El movimiento de la llamada Escuela Activa y todo lo existente en este campo alrededor de «Rosa Sensat» y otros movimientos de maestros de los años sesenta y setenta, así como los Movimientos de Renovación Pedagógica, han dejado su huella en las programaciones de la Generalitat de Catalunya, cuando menos por el hecho de que la mayoría de las personas que han redactado los diseños curriculares han sido personas vinculadas a ellos de una u otra manera. Estos grupos eran, y son aún, verdaderas escuelas de maestros que en seminarios, cursos y cursillos de verano e invierno promocionaron determinadas propuestas educativas que se experimentaban en los diferentes centros y que se revisaban y daban impulso hacia nuevas áreas de investigación pedagógica —hay que reconocer que buena parte de las personas que actualmente están implicadas en los diferentes niveles de decisión e investigación de la innovación pedagógica en nuestro país han sido antiguos miembros de estos grupos de profesionales de la Enseñanza.

En el caso del área de lengua, esta huella puede verse en las propuestas curriculares relacionadas con el mundo de la imagen o en las propuestas sobre el diario y otros medios de comunicación, la biblioteca escolar o las técnicas Freinet, como la imprenta o la correspondencia escolar. Estos elementos, en su momento, en los años sesenta y setenta, orientaron la práctica diaria de este área de una forma más renovadora y de acuerdo con los presupuestos científicos de la didáctica de la lengua.

Otra fuente de renovación la constituyeron las actividades docentes menos «regladas» realizadas en la enseñanza del catalán. En un primer momento —durante el franquismo—, en algunas escuelas que lo introdujeron como materia, evidentemente, al margen de las programaciones oficiales. Este hecho permitía la introducción de alternativas didácticas sin miedo a ningún tipo de sanción. Posteriormente, la enseñanza de adultos, la necesidad de motivarlos para el aprendizaje, exigía la adopción de propuestas menos rígidas y más en consonancia con los estudios de didáctica de la lengua.

Finalmente, el desarrollo, cada vez más importante, de una industria del libro para niños, niñas y jóvenes, la llamada *Literatura infantil y juvenil*, está ofreciendo una serie de materiales de calidad que facilitan la articulación más coherente de muchas actividades de lectura o literatura que tienen en cuenta los intereses y conocimientos culturales de los chicos y chicas de estas edades.

Teniendo en cuenta esta situación, tenemos una base para las propuestas del marco curricular: a) hay un conjunto de profesionales que están en una onda determinada de prácticas escolares que pueden ser ratificadas «por ley»; b) este marco legal puede ofrecer los canales que posibiliten nuevas propuestas renovadoras, al mismo tiempo que dan pie a los cambios que se han de producir en las prácticas docentes menos renovadoras; c) además, todo esto se produce en un contexto educativo-cul-

tural que aporta los materiales y experiencias que facilitan y exigen una reforma real de la enseñanza.

3.2. Factores psicológicos

Normalmente, son dos los tipos de elementos que se tienen en cuenta cuando se trata de diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje: por un lado las teorías del aprendizaje, y por otro, la caracterización de la personalidad de los alumnos de las edades a las que van dirigidas. Tratándose del área de lengua hará falta, además, tener en cuenta el papel que juega el lenguaje en las adquisiciones de los alumnos en las diferentes áreas del curriculum.

A menudo, estos principios se quedan en declaraciones de intenciones, pero en el caso del Diseño Curricular, debido a que implica un cambio de mentalidad ante el hecho educativo, han sido los que han orientado las diferentes propuestas elaboradas. El principio del aprendizaje significativo, por ejemplo, está en la base de las propuestas de los niveles de concreción definidos en el marco curricular como aproximación progresiva de las instancias de decisión educativa a la situación real de aprendizaje de los alumnos. También es una consecuencia de este principio la formulación del curriculum no homogéneo que hace posible tener en cuenta los aprendizajes y conocimientos previos de los alumnos. De esta manera lo que podría quedar en simple definición de principios se convierte en el eje vertebrador de todo el curriculum.

Y si queremos expresar cuál es el núcleo de esta diferente mentalidad, habríamos de decir que es el cambio del centro de interés de la programación y de toda la acción docente: el centro se desplaza del maestro al alumno. Según esto, de una pedagogía de la enseñanza, en la que hace falta que el maestro «acabe el programa» siguiendo una concepción que le atribuye un papel de simple transmisor y al alumno el papel de receptor pasivo, se propone pasar a una pedagogía del aprendizaje centrada en los procesos que ha de realizar el alumno.

En este sentido, merece una consideración especial la inclusión en el diseño curricular de los contenidos de «procedimientos» y «actitudes, valores y normas». Esto muestra una concepción diferente de lo que hace falta que los alumnos aprendan. El cómo y el por qué los alumnos aprenden no es indiferente respecto a lo que se aprende. Esta postura matiza la selección de contenidos y las exigencias que hay que plantear en las tareas escolares —en definitiva todo lo que concierne a las estrategias de aprendizaje— en el área de Lengua. El aprendizaje de la lectura y la escritura adopta unas nuevas perspectivas a partir de las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje y hace que los contenidos conceptuales, lo que hasta ahora llamábamos simplemente «contenidos», no puedan ser programados exclusivamente desde las teorías más o menos científicas, sino que hay que verlos en relación con los procedimientos que hay que dominar para poder comprenderlos. Todo esto exige una profunda revisión de los modelos teóricos en vigencia en la presentación de los conceptos lingüísticos y una visión más «científica» del hecho educativo.

Finalmente, si nos planteamos los aspectos más psicolingüísticos, la particularidad de la existencia de dos lenguas oficiales exige una reflexión más profunda sobre

la problemática de la adquisición de las segundas y terceras lenguas. Sin embargo, en este punto, hay que tener en cuenta la incidencia de las posturas políticas que a menudo dificultan una visión más precisa de la realidad y de las posibles vías de solución del problema.

3.3. Factores sociológicos

Muchos son los aspectos que hay que tener presentes si abordamos estos factores. Pero pensando en el área de la Lengua, el más importante, tal como ya hemos dicho, es el de la situación creada por la existencia de lenguas en contacto y su relación con el hecho de su enseñanza y aprendizaje. Difícilmente se pueden entender determinadas propuestas si no es en esta línea de base: los alumnos de las escuelas de Catalunya han de acabar la enseñanza obligatoria dominando la lengua catalana y la lengua castellana. Esto quiere decir, entre otras cosas, que la escuela ha de compensar el desequilibrio que en la vida social catalana se produce entre estas lenguas; hay que pensar que la mayoría, sino la totalidad, de los medios de comunicación y cultura están dominados por la lengua castellana y que en Catalunya hay zonas en las que el catalán es una lengua totalmente desconocida. La articulación de estas dos lenguas necesita una mayor investigación del aprendizaje de la lengua y unas decisiones políticas que afectarán seriamente al segundo y tercer nivel de concreción. Todo esto exige una formación permanente de calidad en este área lingüística y sobre todo en la articulación de los aprendizajes lingüísticos en situación de contacto de lenguas.

Por añadidura, esta situación se ve acentuada por la existencia de minorías étnicas y culturales cada vez más importantes en cuanto al número. Esta realidad no se ha afrontado con el realismo y la contundencia suficientes y se está convirtiendo en uno de los problemas importantes de la enseñanza. La necesaria formación permanente solicita en este aspecto un trabajo para el cual teníamos hasta ahora pocos datos: el trabajo con minorías étnicas, a menudo marginadas.

Pero también el análisis sociolingüístico nos aporta una valoración diferente de la función de la lengua que ha de ser útil para la vida cotidiana y no sólo la lengua que hay que dominar como fruto de la cultura en la que vivimos: los textos de la vida cotidiana o los textos formales, como los impresos o las instancias encuentran su lugar y su justificación. Esta visión cuestiona, tal como hemos visto antes, el papel de la llamada literatura «clásica». La visión monolítica de la corrección lingüística y de un único modelo de lengua que hay que imitar, ha dado paso a la funcionalidad de la lengua y a la existencia de registros y usos variados el dominio de los cuales es imprescindible para poder decir que un alumno «sabe lengua».

3.4. Factores epistemológicos

La evolución que en los últimos años están sufriendo todas las ciencias humanas y muy concretamente las relacionadas con el lenguaje humano hace que las decisiones sobre el curriculum sean mucho más complejas de lo que parece.

Ante todo hay que pensar que el Diseño Curricular Base ha de tener la perspectiva de una ley para todo el mundo. Esto implica que quien está al día de los avances de la lingüística y la didáctica de la lengua ha de ver los márgenes dentro de los

cuales continuar progresando en sus propuestas. Pero los que llevan más tiempo sin moverse en este terreno también han de reconocer las bases a partir de las cuales pueden iniciar los cambios que les hagan mejorar la calidad de su enseñanza, que hay que reconocer que contiene elementos muy válidos para el aprendizaje de los alumnos. Dicho de otra manera, el aprendizaje significativo también hay que aplicarlo a la reforma, y, en concreto, al Diseño Curricular. Por lo tanto, no se puede cortar las alas a quienes pueden realizar actividades innovadoras, ni condenar a los que están haciendo un trabajo necesario e interesante, a pesar de las deficiencias. Ha de ser un dinamizador de la actividad cotidiana en la escuela y el marco para la verdadera reforma —cambio de mentalidad respecto a lo que quiere diseñar— y, por lo tanto, necesidad de formación implícita en una propuesta que pide a los profesionales actividades para las cuales no han sido formados ni eran tenidas hasta ahora por «normales».

Es importante, en esta reforma de la enseñanza, evitar un peligro en el que hemos caído a menudo los profesionales de la lengua: los cambios de programación han significado solamente el cambio de la terminología gramatical de sus explicaciones, pero las bases del aprendizaje de la lengua han seguido siendo las mismas. Así las propuestas de la gramática estructural significaron, a menudo, simplemente el hecho de que, en vez de repetir y memorizar las definiciones de la gramática «tradicional», los alumnos habían de repetir y memorizar las de la nueva gramática. Ahora se habla de la gramática del texto, y mal nos irá si sólo se convierte en un cambio de terminología teórica para el análisis gramatical y no da como fruto nuevas prácticas de aprendizaje para los alumnos, por ejemplo en el terreno de la lectura y la escritura, tal como aparece en el Diseño Curricular en el que se insiste sobre las habilidades básicas. En esta línea hay que leer las propuestas como: «Reconocer los elementos básicos de la estructura interna de los tipos de texto más usuales e identificar sus características usuales.»

Finalmente, creemos que hay que incidir en un aspecto que puede pasar desapercibido y que es fundamental para el cambio de mentalidad en el área de Lengua. Se considera la lengua como globalidad íntimamente relacionada con los otros sistemas de signos con los que se acostumbra a participar en las comunicaciones, o como dice S. Serrano (1980) como *sistema de sistemas de signos*. Esta propuesta hace que el marco de referencia de todo aprendizaje sea la lengua como producción global, oral o escrita en cualquier medio de comunicación en que se utilice. Según esto, hay que reinterpretar en función de esta globalidad todas las unidades del trabajo escolar de lengua. Los medios de comunicación son considerados en su influencia en los estilos verbales a los que pueden dar origen y no como simples tecnologías más o menos «modernas». O bien, dicho de otra manera, según esta propuesta, el trabajo de la lengua en los medios de comunicación no es un tema nuevo a añadir a los que ya estructuran el aprendizaje de la lengua. El trabajo con los medios de comunicación atraviesa todos los contenidos de la lengua e implica un cambio de visión de lo que quiere decir enseñar lengua. En consecuencia, la lengua oral —al igual que la lengua escrita— habrá que «aprenderla» teniendo en cuenta el sistema comunicativo —técnico o no— en el que se produce y que, lógicamente la conformará de una manera determinada y con determinadas funciones. Por este motivo en

el Diseño Curricular de la Generalitat de Catalunya no hay un tema aislado para los medios de comunicación, como sucedía en los primeros apartados, sino que se han relacionado con las diferentes habilidades lingüísticas. Evidentemente, es un marco posibilitador de propuestas y hay que esperar que se vaya aceptando cada vez más el principio de que «el medio es el mensaje».

En la misma línea hay que contemplar la propuesta de «textualizar» los diferentes contenidos del área. En la propuesta se habla de la diversidad o tipología textual, pero además, también están presentes principios de la pragmática que están en la base de los planteamientos comunicativos de la didáctica de la lengua. Solamente desde esta perspectiva se puede dar sentido global a la enseñanza y aprendizaje de la lengua¹⁵.

Quedan muchos aspectos por analizar, pero creemos que éstas son las líneas maestras sobre las que hemos estructurado la propuesta *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori* que se presentan a debate para adoptarlo como texto base.

La validez o no de este texto habrá que verla o no en la práctica, es decir, si sus propuestas facilitan la reflexión sobre la práctica cotidiana posibilitando nuevas prácticas docentes —la realización de los terceros niveles de concreción— y si hacen posible el trabajo en equipo de los profesionales de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua en el marco de cada centro —la elaboración de los segundos niveles de concreción, los Proyectos Curriculares de Centro.

Notas

1. Hay que advertir que en estos momentos aún no está claro cuál será el alcance de los diferentes *Dissenys curriculars*, ya que no se ha definido lo que llamamos «mínimos» y, por lo tanto, la propuesta elaborada por el Departament d'Ensenyament se ha de considerar como una propuesta general que quedará matizada cuando se hayan aprobado los «mínimos» para todo el Estado.

2. Direcció General d'Ensenyament Primari (1983): *Orientacions i programes, Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica*, Barcelona, Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tècnica. Estos programas se redactaron a partir de los «mínimos» o «básicos» establecidos en los «Programas renovados» que el MEC había redactado para todo el Estado.

3. Nos referimos a la redacción de las *Orientacions i programes, Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica*. En aquella ocasión en realidad se hizo una adaptación de la propuesta hecha a todo el Estado por el MEC y por lo tanto el margen de maniobra fue muy pequeño. En cambio ahora, al efectuar una revisión global de las programaciones, se daba la posibilidad de un planteamiento más general y se permitía encontrar salida a los problemas que se habían detectado entonces.

4. Este aspecto nos indica claramente el cambio de perspectiva en la articulación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y que implica la coordinación del equipo docente del centro si se quiere ser eficaz en el aprendizaje de la lengua.

5. El subrayado es nuestro. Creemos que aquí radica uno de los cambios esenciales. En este redactado se trata de objetivos operatorios, no de habilidades o capacidades de los alumnos.

6. Con ello se sigue la estructuración de las programaciones anteriores del área de Lengua y serán los puntos que explicitarán los cambios principales de la nueva «programación».

7. A pesar de que hubo más progresos en cuanto a la definición del modelo general, este redactado no ha sido revisado porque al introducir las etapas de Enseñanza Primaria y Secundaria que parten el actual Ciclo Superior ya no tenía sentido hacerlo. Además, algunos de estos materiales han pasado a formar parte de la propuesta para la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

8. Se ha de reconocer que en esta primera versión, la redacción de los diferentes contenidos no era demasiado precisa y fue necesario un aprendizaje por parte de quienes redactaron cada uno de los diseños curriculares de las diferentes materias, lo cual hace prever dificultades similares en el momento de su aplicación.

9. En este punto había una falta de coherencia respecto al modelo general del ciclo y también respecto a la función de la progresiva concreción, lo cual aún estará presente, con fluctuaciones, en la versión definitiva del curriculum del Departament d'Ensenyament: el segundo nivel de concreción se ve como una progresiva precisión y detalle del contenido, y no como la progresiva decisión de las instancias educativas que adecuan estos contenidos al grupo concreto de alumnos.

10. Los aspectos históricos se relacionan con la necesidad de contextualizar el texto para poder entenderlo y, por lo tanto, se sitúa en su lugar, —el proceso lector— una de las cuatro habilidades.

11. COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

12. *Marc referencials de programació. Experimentació cicle 12-16, Desplegament curricular...*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

13. *Disseny Curricular. L'Ensenyament Secundari Obligatoriu*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

14. *Disseny Curricular. L'Educació Infantil*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

15. Con la voluntad de situar más adecuadamente los elementos de la propuesta y sin otra intención más que la de dar más elementos de reflexión, habría que citar el marco teórico de DIJK van, T.A. (1978): *La ciencia del texto*, o el ya citado SERRANO, S. (1982): *Signes, llengua i cultura*.

La propuesta curricular de lengua y literatura

Inés Miret

Servicio de Innovación Educativa
Ministerio de Educación y Ciencia

En abril de 1989, el Ministerio de Educación presentó el Proyecto de Reforma del Sistema Educativo, que incluye una serie de medidas que afectan a la estructura del sistema, a la planificación de la implantación del proyecto, a la formación del profesorado, a las líneas de investigación educativa y al currículo escolar. El Diseño Curricular Base se formula como una propuesta a debate y está abierto, por tanto, a las sugerencias de todas aquellas personas implicadas en la educación y que deseen contribuir a mejorarlo.

El objeto de este trabajo sería presentar las bases en las que se sustenta el área de Lengua y Literatura, así como iniciar una fase de reflexión invitando a todos los asistentes a estas jornadas a participar en el debate que se desarrollará a lo largo del curso 1989-90.

Es difícil aproximarse al diseño curricular de esta área sin antes considerar la opción del Proyecto de Reforma por una Educación Obligatoria —que abarca desde los seis a los dieciséis años— eminentemente comprensiva y que, además, pretende atender a la diversidad de intereses de los adolescentes. En este contexto, el lenguaje resulta un instrumento privilegiado para el desarrollo de muchas de las capacidades necesarias para la formación integral de los alumnos y alumnas de estas edades: se presenta como medio primordial de comunicación, desempeña un papel regulador

del pensamiento y de la conducta, facilita la toma de conciencia del entorno y la incorporación en la vida social y cultural, y ofrece un instrumento indispensable para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares.

Desde esta concepción, es importante destacar la coherencia de planteamientos de la Educación Primaria y de la Secundaria Obligatoria, no sólo en su desarrollo epistemológico y psicopedagógico sino en las opciones metodológicas y en los criterios de evaluación que se proponen para su puesta en práctica.

A continuación, se presentan de forma muy breve los criterios generales sobre los que se ha construido la propuesta y, posteriormente, se exponen algunas conclusiones que se derivan de estas opciones para la estructuración del área en objetivos y bloques de contenidos.

Principios generales del área

El currículo pretende revisar y aportar reflexiones en torno a tres cuestiones: «qué enseñar», «cómo y cuándo enseñar» y «qué, cómo y cuándo evaluar». Las sugerencias sobre cada una de ellas aparecen en diferentes capítulos: en la *Introducción* se incluyen las bases teóricas fundamentales del área; en los *Objetivos generales* y en los *Bloques de contenidos* se aborda el qué debe enseñarse a los alumnos de estas edades en coherencia con las opciones presentes en el capítulo anterior; y, por último, en las *Orientaciones didácticas y para la evaluación*, se sugieren criterios generales para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, es decir, intenta aproximarse al cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Tal como queda planteado, los cuatro capítulos de la propuesta tienen un carácter eminentemente jerárquico que enfatiza la coherencia existente entre sus diferentes elementos. Las decisiones presentes en cada una de sus partes determinan las reflexiones posteriores. Así, por ejemplo, el establecimiento de una área de Lengua y Literatura en la Educación Obligatoria se relaciona con los objetivos generales propuestos para estas etapas educativas; la selección de objetivos y contenidos, por su parte, tiene que ver con el enfoque defendido en la Introducción del texto; esta reflexión en cadena se plantea de la misma manera para el desarrollo de las Orientaciones didácticas y para la evaluación. Es preciso, por tanto, plantear el análisis del área desde esta perspectiva y así se expondrá brevemente en las siguientes líneas:

Las decisiones iniciales que constituyen los ejes sobre los que se estructura el diseño curricular, pueden resumirse en los siguientes criterios generales:

- La lengua contribuye al *desarrollo integral de la persona*.
- El área pone el énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y, por tanto, destaca la *importancia de los aspectos funcionales* y de uso.
- El *análisis y reflexión sobre la propia lengua* ha de ser encuadrado dentro de esta opción por un enfoque comunicativo.
- La comunicación en nuestra sociedad se produce por la interrelación de *sistemas verbales y no verbales de comunicación*. El diseño aborda la comuni-

cación desde esta perspectiva global en la que los diferentes sistemas se apoyan mutuamente.

- El aprendizaje de la lengua se basa en la manipulación de *textos* de diferentes tipos (orales y escritos, literarios y no literarios, de autores consagrados, de los alumnos y del profesor...). Se puede enmarcar aquí el sentido de la *literatura*.
- No se plantea un uso mecánico del lenguaje sino potenciar el uso autónomo y personal del mismo. Así, *la lengua se muestra como fuente de placer, de experiencias creativas y de disfrute*.
- Se incluye un tratamiento de *la realidad plurilingüe y pluricultural del Estado español*, reconociendo las muy diversas situaciones lingüísticas y potenciando que la escuela tienda al aprovechamiento, mejora y extensión de esta riqueza.

A continuación, se comentan de forma resumida cada uno de estos criterios, centrándose en los temas que puedan tener más interés para el análisis de los capítulos posteriores del diseño.

1. *El lenguaje interviene en el desarrollo integral de la persona*

El punto de partida de la propuesta ha sido la reflexión sobre qué aporta el área de Lengua y Literatura para el desarrollo de las capacidades presentes en los objetivos de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. El lenguaje interviene en el desarrollo de la mayoría de las capacidades propias de la Educación Obligatoria, es decir, está presente en el desarrollo de los ámbitos cognitivos, de relación interpersonal, de actuación e inserción social, motriz y afectivo. La consideración del lenguaje en la formación integral de la persona lleva a incluir todos estos aspectos en los diferentes elementos del diseño curricular, tanto en los objetivos como en los contenidos y en las orientaciones didácticas.

2. *La importancia de los aspectos funcionales*

La reflexión anterior entiende el lenguaje como instrumento privilegiado para el desarrollo de la mayor parte de las capacidades propias de cada etapa educativa. Como se decía al principio de esta intervención, el lenguaje ofrece un medio excelente para la comunicación, interviene en los procesos de regulación del pensamiento y de la conducta propia y ajena, y facilita la incorporación en la vida social y cultural.

La escuela ha de insistir fundamentalmente en el uso que hace el alumno de su lengua con el fin de promover su desarrollo comunicativo. No se trata de que aprenda teorías abstractas, sino de que incremente su capacidad para usarla como instrumento de comunicación y de representación. Ésto supone estimular el desarrollo de la competencia comunicativa partiendo de la lengua que los niños y las niñas traen

a la escuela, fomentar un uso autónomo y personal del lenguaje y despertar una actitud curiosa, activa y creativa de forma que estén motivados no sólo para expresar algo sino también para interesarse por cómo lo están expresando. Tal como se expone en el documento: «Hay que eliminar la idea de que aprender lengua es aprender teoría gramatical, reglas abstractas; más bien, en la Educación Obligatoria, aprender lengua debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y recrearla.»

3. La reflexión sobre la propia lengua

En coherencia con lo anterior, la lengua se aprende, se perfecciona y se enriquece fundamentalmente mediante el uso interrelacionado de las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Ésto supone el desarrollo de una actitud reflexiva sobre la propia lengua y la inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de elementos de análisis que contribuyan a la adquisición de mayor seguridad y libertad en su uso.

Este planteamiento invita a una revisión de los criterios de selección de contenidos en el diseño curricular y de las propuestas didácticas con que van a trabajarse en el aula (el tipo de actividades que son más adecuadas, los materiales necesarios para que realmente se logre el objetivo deseado, los momentos en que deben plantearse estas reflexiones, etc.). El tema es especialmente delicado y, por este motivo, se ha dedicado un capítulo de las «Orientaciones Didácticas y para la Evaluación» para hacer un tratamiento más detenido de las cuestiones que suscita. En este texto no es posible ser exhaustivos, pero al menos ha de insistirse en la necesidad de plantear la reflexión sobre la lengua que los alumnos usan habitualmente, renunciando, por tanto, a utilizar situaciones artificiales. La reflexión se presenta así como un problema que ha surgido en el aula y para el que el alumno precisa de estrategias que le permitan resolverlo. No se trata de dar normas y de aplicarlas mecánicamente, sino de aprender a manejar los mecanismos de la lengua y aplicarlos a diferentes situaciones de comunicación.

4. Los sistemas de comunicación verbal y no verbal

En el área de Lengua y Literatura se trata la comunicación de forma global en la que de forma interrelacionada intervienen sistemas de comunicación verbal y no verbal. La presencia de estos elementos en el currículo se justifica por el análisis de cómo se produce la comunicación en la sociedad actual: la presencia de los medios de comunicación, la importancia creciente de la imagen, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación... Es, pues, importante aprovechar esta riqueza con fines educativos e incorporar críticamente estos sistemas como objetos, métodos e instrumentos de ocio, disfrute y expresión personal y colectiva. Mediante esta propuesta se abren vías para establecer conexiones con las áreas de Educación Artística y de Expresión Visual y Plástica.

5. *Los textos y la literatura*

El trabajo sobre todos los aspectos de la lengua no puede separarse del discurso. En este sentido, es necesario plantear su perfeccionamiento y enriquecimiento mediante la manipulación de textos (orales y escritos, literarios y no literarios, de los propios alumnos, del profesor y de autores consagrados). En coherencia con esta reflexión se presenta la necesaria relación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura (la opción por una área integrada de Lengua y Literatura resulta una novedad en las actuales Enseñanzas Medias). El texto literario aporta múltiples razones para su integración en una área conjunta: amplía los esquemas verbales de los alumnos, ofrece modelos para la propia escritura, fomenta el hábito de la lectura, estimula actitudes críticas, desarrolla el sentido estético y fomenta la fantasía y la creatividad.

Desde esta concepción, se pretende que el alumno además de ser lector entusiasta de los textos de otros, se estimule en la elaboración de los propios textos de acuerdo con estrategias sistemáticas y un estilo personal. La aproximación a la lengua escrita y a la literatura tratadas de este modo se convierten en una fuente de placer, de diversión y de experiencias creativas. No se pretende lograr un uso mecánico de la lengua, sino al contrario, la finalidad del área ha de ser fomentar un uso personal y vincular las actividades del aula con los intereses y necesidades comunicativas de los alumnos, crear un clima de aceptación y propiciar una actitud de búsqueda de cauces comunicativos propios.

6. *La realidad plurilingüe y pluricultural del Estado español*

La complejidad de la situación lingüística del Estado español obliga a incorporar un análisis de esta problemática, ofreciendo un marco para su tratamiento en el aula. La escuela debe tender al aprovechamiento, mejora y extensión de esta riqueza que, en muchos casos, no sólo se da en el lenguaje oral sino que se presenta en la lengua escrita y posee manifestaciones literarias. Desde el inicio de la escolaridad es imprescindible desarrollar la capacidad para valorar las diferencias lingüísticas como una importantísima aportación cultural. El currículo de Lengua y Literatura incorpora en sus objetivos y contenidos estos elementos, dejando un amplio margen para las concreciones curriculares que, de acuerdo con las peculiaridades de cada Comunidad Autónoma y de cada zona, se consideren oportunas.

Conclusiones para decidir «qué enseñar» y «cómo y cuándo enseñar y evaluar»

Estos criterios de carácter general resumen las opciones básicas y se traducen en formas concretas de estructuración del área. De ellas se extraen ciertas conclusiones sobre qué resultaría más adecuado enseñar en el área de Lengua y Literatura concebida de esta forma (decisiones presentes en los Objetivos Generales y en los Bloques de Contenidos) y cómo se deberían plantear las actividades de enseñanza y

aprendizaje y evaluación en el aula (información presente en el capítulo Orientaciones Didácticas y para la Evaluación). Estas conclusiones se agrupan en torno a los siguientes puntos.

1. El tipo de capacidades que se han de contemplar en los Objetivos Generales del área

Los objetivos generales recogen las capacidades que se han de desarrollar en los alumnos a través del aprendizaje de los contenidos propios del área. La necesidad de considerar la formación integral de la persona, tal como se exponía anteriormente, obliga a incorporar capacidades de tipo cognitivo, afectivo, motriz, de relación interpersonal y de actuación e inserción social en los objetivos del área.

Se presenta, a modo de ejemplo, el primer objetivo que aparece en la propuesta de Lengua y Literatura para la Educación Primaria: «Los alumnos han de ser capaces de utilizar el castellano oral y, en su caso, la lengua propia de la Comunidad Autónoma, para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de otros y atendiendo a las reglas propias de las situaciones de comunicación de diálogo, conversación y debate.» Es posible reconocer en este objetivo muchas de las opciones expuestas: la incorporación de diferentes ámbitos de forma interrelacionada —en este caso, el de interrelación personal, el afectivo y el de actuación e inserción social—, la importancia de los aspectos funcionales y de uso, etc.

2. El tipo de Bloques de Contenidos que parecen más adecuados

Los Bloques de Contenidos agrupan los contenidos que parecen más adecuados para desarrollar las capacidades presentes en los Objetivos Generales. La importancia de los aspectos funcionales y de uso, ha llevado a considerarlos como ejes sobre los que se estructuran los bloques, renunciando a una opción por bloques temáticos (que considerase, por ejemplo, el vocabulario o la ortografía como bloques aislados) pues parece más coherente incluir estos aspectos de la lengua dentro del desarrollo de las cuatro destrezas.

En la Educación Primaria se incluyen seis bloques: «Usos y formas de la comunicación oral», «El texto oral», «Lectura y escritura», «El texto escrito», «Análisis y reflexión sobre la propia lengua» y «Sistemas de comunicación verbal y no verbal». En esta propuesta se ponen de manifiesto los principios presentes en la Introducción: se reconoce la importancia de los aspectos funcionales y de uso reservando un amplio espacio para el tratamiento de la lengua oral, se incorpora un tratamiento del aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva significativa y funcional, se incluye el trabajo sobre la diversidad de textos escritos desde la doble perspectiva receptiva y productiva, se especifican los contenidos propios de esta etapa para la reflexión sobre la propia lengua dentro de un enfoque comunicativo y se propone un aprendizaje interrelacionado de los sistemas verbales y no verbales de comunicación.

En continuidad con el planteamiento de la etapa anterior, en la Educación Secundaria Obligatoria se recogen los siguientes bloques de contenidos: «La lengua oral como medio de comunicación», «La lengua escrita como medio de comunicación», «La lengua como objeto de conocimiento», «La literatura como producción plena de la lengua» y «Sistemas de comunicación verbal y no verbal».

Una última reflexión que también se suscita en torno a los bloques, hace referencia al valor diferencial que van a tener los distintos tipos de contenido en la propuesta de Lengua y Literatura. Los contenidos aparecen agrupados en tres grandes tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. De acuerdo con un planteamiento funcional los contenidos procedimentales y actitudinales van a ocupar un papel destacado en el diseño, planificando sobre ellos el aprendizaje de los hechos y conceptos lingüísticos.

4. Los criterios para el trabajo interrelacionado de los contenidos

El último capítulo del área, las Orientaciones Didácticas y para la Evaluación, recoge sugerencias para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje y para la evaluación. No es posible entrar aquí en este tema, pero es preciso reflejar, al menos, la necesaria relación entre todos los contenidos del área. Las actividades que se propongan han de recoger las múltiples relaciones existentes entre diferentes aspectos de la lengua: la comprensión y la expresión, la lengua oral y la lengua escrita, etc.

Es importante, por ello, insistir en una correcta interpretación de los bloques de contenidos en este diseño; son el elemento curricular que ofrece información sobre el «qué enseñar» y de ellos no pueden inferirse directamente criterios de actuación didáctica. La separación en bloques responde exclusivamente a criterios descriptivos y no han de llevarse a la práctica como unidades aisladas sino buscando las relaciones existentes entre sus contenidos. La propuesta sólo cobra sentido si es entendida como bloques con enormes posibilidades de conexión entre sí.

Además de ciertas consideraciones sobre los contenidos, estas orientaciones sugieren estrategias didácticas basadas en los principios del aprendizaje significativo y contextualizan los criterios de evaluación continua, formativa y orientadora a los planteamientos concretos del área.

Estas son, en síntesis, las líneas generales de la propuesta curricular de Lengua y Literatura, que desde una perspectiva abierta trata de incluir contenidos nuevos y ajustados a las demandas presentes en nuestra sociedad y de promover las innovaciones metodológicas precisas. Se abre ahora un proceso en el que se trata de analizar hasta qué punto resulta suficientemente orientadora, si realmente ofrece diversas posibilidades de concreción curricular y si conecta con las inquietudes del profesorado. A este proceso están invitadas todas las personas asistentes a este congreso y esperamos que, entre todos, logremos enriquecerla y mejorarla realmente.

Lengua, escritura, y conocimiento lingüístico

Liliana Tolchinsky

Universidad de Tel Aviv
ICE Universitat de Barcelona

Asumiremos, por un momento, que la función del lenguaje escrito es representar el lenguaje oral, así como la función de la escritura es la de representar sonidos.¹ En esta concepción el lenguaje oral es el natural, el que se desarrolla, en tanto que el escrito es el artificial, el que debe enseñarse. Así es como piensan la mayoría de los lingüistas, psicólogos y maestros.

El lingüista inglés Angus McIntosh (1956: 40f), definió esta concepción como «actitud Aristotélica», por ser Aristóteles el que sostuvo que son las palabras (habladas) «símbolos o signos de las impresiones o afecciones del alma» y las palabras escritas signos de las palabras habladas (*De Interpretatione*). La escritura —definida como sistema de letras que representan sonidos— genera por transcripción la «palabra escrita» o el «lenguaje escrito». Escritura y lenguaje escrito son considerados signos de signos —signos de sonidos— o signos de lenguaje oral, teniendo en cualquier caso un status derivado (Haas, 1983). Según algunos autores esta concepción fue radicalizada a principios del siglo XX cuando Saussure se refiere a la escritura como disfraz o como fotografía, de lo real —oral. Sin embargo, es también Saussure quien abre la posibilidad a otra de las posturas que definen la relación lengua-escritura, cuando afirma que «La lengua es un sistema de signos que expresan ideas y por eso comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbó-

licos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc». (de Saussure, 1915/1983 p. 80) sugiere, que la escritura pueda expresar ideas directamente y no necesariamente a través de la oralización.² Esta postura se define como de *equivalencia* entre lenguaje oral y lenguaje escrito porque ve en ambas manifestaciones equivalentes de la lengua-esquema. Esta concepción de la relación lengua-lenguaje escrito fue desarrollada luego por la escuela glosemática, pero está sugerida en Saussure. La tensión entre «lengua», como independiente de su manifestación y «lengua» como natural y fundamentalmente vehiculizada por el lenguaje oral es una constante del pensamiento Saussureano. Es indudable, sin embargo, que de los polos en tensión la lingüística occidental eligió el *phonocentrismo*: «el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística (1916/1983: 92), y con Charles Hockett (1958/1967: 539) excluye la lengua escrita de su campo de estudio.

La actitud phonocentrista influyó enormemente en la enseñanza de la lectura y la escritura. Durante años, pedagogos y psicólogos estuvieron convencidos de que era necesario llegar a un cierto punto del desarrollo de lo oral para poder abordar lo escrito. Había niños que tenían dificultades ortográficas porque tenían problemas de dicción. Aún hoy, se sostiene que la conciencia fonológica, y más precisamente la capacidad de segmentación fonémica es casi un pre-requisito para aprender a leer en un sistema alfabético. También en el campo de la literatura infantil, notamos la influencia de la concepción aristotélica. Muchos autores y expertos en literatura infantil sostienen que es necesario acercar los textos al uso oral para hacerlos más accesibles a los niños.

En un intento de entender el auge de la postura phonocentrista algunos autores (Ludwig, 1983; Scintio, 1986) sugieren que ella parece una descripción adecuada de las etapas iniciales en la adopción de un alfabeto por parte de una comunidad lingüística hasta entonces iletrada. Es en esas primeras etapas en las cuales se busca la manera de traducir por escrito enunciados orales. A esta traducción de lo oral en lo escrito, Ludwig (1983) la llamó «habla por escrito», justamente para distinguirla de lenguaje escrito. Yo me atrevería a sostener, sin embargo, que ni aún en esas etapas se trata de una transcripción de lo que-se-dice. Porque para poder escribirlo lo oral debe ser analizado, des-oralizado separado de su uso y puesto, como objeto de reflexión. Los alfabetos son «*modèles d'analyse*» (Benveniste, 1966 p. 24), no de transcripción.

Tanto más difícil se hace sostener una postura phonocentrista en una comunidad con una larga historia social de alfabetización. No podemos seguir pensando que la escritura simplemente transcribe lo oral y en sucesivos actos de transcripción genera lenguaje escrito. Debemos distinguir entre escritura y lenguaje escrito. El lenguaje escrito surge *del uso de la escritura en ciertas circunstancias* y no de la escritura.

A partir del uso de la escritura en ciertas circunstancias enunciativas, toda comunidad lingüística alfabetizada ha ido perfilando y prescribiendo una variedad lingüística como más apropiada para aparecer por escrito. Esa variedad lingüística depende sólo *indirectamente* de la escritura. No hay ninguna característica del sistema de escritura alfabético que explique por qué en hebreo, en francés, en español o en catalán ciertas formas verbales son preferidas para lo escrito, por qué en los textos

escritos se tiende a usar sujetos lexicales completos en lugar de anáfora 0 y nombres a pronombres. La mayoría de estas diferencias reflejan, en realidad, contrastes entre un uso cotidiano o un uso formal de la lengua, «lengua cotidiana» o «lengua de domingo» (Benveniste, 1982), un mayor o menor compromiso personal del productor con los enunciados producidos (Tannen, 1985) o una mayor o menor planificación del discurso (Ochs, 1979). Esos contrastes han cristalizado, en algunas comunidades lingüísticas, en la distinción escrito vs. oral pero está claro que no se reducen a ella. Si replicamos las circunstancias de uso, es decir, si comparamos dos mensajes producidos en situaciones de equivalente formalidad y en los cuales ha habido el mismo grado de planificación, podremos encontrar muchos de los rasgos que habitualmente se asocian con lo «escrito» en lo oral y viceversa. Siguiendo a Ludwig (1983) y a Benveniste (1982), llamaremos «lenguaje escrito» o «lenguaje-para-ser-escrito» a aquellas variedades de discurso que son privilegiadas para los enunciados escritos. El lenguaje que se escribe es el modelo de lo escribible. Este modelo atañe a los rasgos enunciativos, a las formas morfológicas y al uso de determinadas expresiones.

Creo que todo miembro joven de una comunidad alfabetizada tiene acceso a ese modelo. Por lo tanto, podemos plantearnos estudiar el desarrollo del lenguaje-que-se-escribe así como nos planteamos estudiar el desarrollo de lo oral o de la escritura. Es más, pienso que si bien las características del lenguaje escrito dependen —sincrónicamente— de la aparición de la escritura, diacrónicamente no dependen de un dominio personal de la escritura.

Para poder justificar empíricamente estas afirmaciones, trataré de demostrar dos cosas aparentemente contradictorias. Primero, que hay una cierta *independencia* entre el manejo personal de la escritura y el conocimiento del lenguaje-que-se-escribe. Segundo, que hay una *dependencia* mucho mayor que la supuesta por la concepción aristoteliana entre el manejo personal de la escritura y la percepción del lenguaje. Esa dependencia tomaría la escritura en primer sistema de signos a través del cual percibimos el segundo, el de los sonidos.

Para comprobar lo primero, la relativa independencia entre el dominio de la escritura y el conocimiento del lenguaje escrito, estudiamos un grupo de niños israelíes de cinco a siete años de jardín de infancia, primero y segundo grado. Los niños hablaban hebreo como lengua materna. Todos los niños fueron entrevistados en el primer mes de clases. Esto significa que el grupo de jardín de infancia no había tenido ningún contacto sistemático con la enseñanza de la lectura o la escritura —en Israel se considera que esos aprendizajes no son tarea del jardín de infancia—. El segundo grupo estaba sólo comenzando su aprendizaje formal y el tercer grupo había tenido sólo un año de enseñanza. En una situación de entrevista individual pedimos a los niños que escribieran un cuento, un tradicional cuento infantil, que ellos habían escuchado y conocían perfectamente. También les pedimos que escribieran una descripción de uno de los objetos significativos del cuento. Como se trataba de Hanzel y Grethel (en hebreo *ami ve-tami*), el objeto que se les pidió describir era la casa de la bruja. Pedimos la producción de un mensaje cuyo contenido era conocido y compartido por todos los niños porque nuestro objetivo era el análisis de la «textualidad», es decir, de las formas lingüísticas utilizadas más que la selección de contenido. Tratamos de verificar en qué medida, dado el mismo contenido, los tex-

tos que los niños producen se diferencian en función de los propósitos contrastantes (narrar vs. describir), y, en general, en qué medida aparecerían en los textos rasgos del lenguaje-que-se-escribe.

De acuerdo con la distinción que habíamos hecho entre escritura y lenguaje escrito, definimos como texto escrito no sólo las marcas gráficas que el sujeto ponía en el papel sino también lo que decía que estaba escribiendo. De esa manera, «lo escrito» no quedó reducido a las marcas de escritura sino que incluyó los enunciados que el niño produce para ser-escritos. Al analizar los textos infantiles, quedó claro que mucho de lo que suponemos producto del aprendizaje de la escritura ya era parte del conocimiento lingüístico de estos niños. Desde los cinco años, narrativas y descripciones aparecen claramente diferenciadas. Cuando se les pidió escribir un cuento, los niños produjeron un relato de una serie de eventos, en tanto que cuando se les pidió describir un objeto produjeron una lista de enunciados referidos a sus componentes y calificaron sus cualidades. La diferencia entre narrativas y descripciones se manifestó además, en la longitud de los textos, en su organización sintáctica, en el sistema de referencia nominal y en las relaciones temporales.³

El sintagma típico que define una narrativa está compuesto por:

- una construcción verbal: sujeto, verbo y complementos obligatorios del verbo;
- formas adverbiales básicamente temporales asociadas a la construcción verbal;
- elementos regidos: construcciones que dependen del verbo incluido en la construcción, pero que no constituyen complementos obligatorios de ese verbo.

Los elementos regidos incluyen, en la mayoría de los casos, «espacios de palabra», esto es discurso directo o indirecto.

Las descripciones, en cambio, están caracterizadas por construcciones nominales o listas de nominales.

Los verbos utilizados en las construcciones verbales de las narraciones son fundamentalmente de dos tipos, verbos de evento en el desarrollo del «discurso pragmático» (Greimas, 1989), aquel que relata los acontecimientos de la historia, y verbos declarativos para introducir los discursos directos o referidos de los participantes del relato. En las narraciones producidas por los mayores aparece un tercer tipo de verbo, los copulativos, pero éstos se reservan para las construcciones presentativas y no aparecen nunca en el cuerpo de la narrativa.

En las descripciones los verbos (cuando los hay) son sólo de tipo copulativo. Estos verbos sólo admiten nominales de primer orden y, por lo tanto, generan construcciones estáticas.

La mayoría de las narrativas *comienzan con presentativos*, esto es, una o más construcciones que determinan las referencias temporo-espaciales del relato y presentan sus héroes. El uso de presentativos, demarca el dominio del texto separándolo del interlocutor y del soporte extralingüístico inmediato. En ese sentido las narrativas infantiles se constituyen muy pronto en unidades semánticas, cumpliendo así una de las condiciones básicas del texto (Van Dijk, 1984).

En cuanto al uso de los *tiempos verbales*, encontramos una marcada diferencia

en función del tipo de texto. Todas las construcciones verbales de las narrativas están en pasado: el único tiempo que en hebreo marca anterioridad. Pero, en los espacios de palabra aparecen otros tiempos o modos. Esto produce en la narrativa un doble anclaje temporal, uno correspondiendo a los acontecimientos del relato, el otro a las transcripciones de los discursos de los participantes en el relato. Las descripciones en cambio son redactadas en presente y con mucha menos frecuencia en pasado.

La organización de los sintagmas y el doble anclaje temporal hace que desde muy temprano las narraciones aparezcan definidas por varios planos o niveles en tanto que las descripciones aparecen planas, homogéneas. Debemos agregar la presencia casi constante de *formas adverbiales temporales asociadas* a la construcción verbal en las narraciones y su ausencia total en las descripciones. Tal como aparece en toda la literatura de tipología textual, desde los cinco años los niños reconocen la narración como relato organizado cronológicamente en tanto que la descripción se reconoce como orden para nombrar y calificar.

El segundo tipo de evidencia empírica tiene que ver con el conocimiento acerca de formas lingüísticas apropiadas para enunciados escritos en sujetos iletrados o casi iletrados.

Blanche Benveniste (1982) y su equipo de investigación de Aix-en-Provence (GARS), realizaron una serie de investigaciones para demostrar que los hablantes de francés —tanto niños como adultos— confrontados con la tarea de aprender a escribir tienen ideas preconcebidas acerca de como debe ser el lenguaje escrito. Con ese propósito, solicitaron a un grupo de adolescentes de 15-16 años, prácticamente iletrados, que relataran una historia para una grabación y luego la escribieran. Algunos jóvenes aprendieron a transcribir las grabaciones de manera que se obtuvieron dos versiones escritas en términos de modalidad. Sin embargo, las diferencias fueron notables. En la versión «oral» aparecen todos los detalles del lenguaje conversacional, con redundancia típica, fáticos. La versión escrita presenta un lenguaje formal e incluso ceremonioso. La historia no es exactamente la misma «porque no se dicen las mismas cosas cuando se habla y cuando se escribe». Es cierto que la versión escrita de los adolescentes estaba plagada de errores ortográficos que dificultaban apreciar sus rasgos formales, pero una vez transcritos aparecieron claramente. Adolescentes iletrados usan tiempos verbales «de lengua escrita» como el pasado simple (*alors il sortit et lui demanda*), insisten en usar sujetos invertidos y aposiciones, usan formas literarias específicas, prácticamente nunca usaron formas redundantes de sustantivos con pronombres del tipo (*mon père il est sorti*), etc.

Se trata de un tipo de conocimiento que es difícil de evaluar directamente en las producciones escritas porque éstas están plagadas de transgresiones ortográficas y morfosintácticas, pero una vez superadas éstas, aparece claramente. Este conocimiento fue buscado también en los juicios que adolescentes iletrados tienen acerca de textos escritos por otro. Se les solicitó dar su opinión acerca de un libro⁴ cuyo autor era un trabajador de poca educación y que estaba escrito en «un tono muy conversacional». Los adolescentes rechazaron profundamente el texto, llevados a señalar qué fue lo que tanto les había molestado, indicaron las repeticiones, las oraciones incompletas, el uso de vocabulario banal. En síntesis, rechazaban encontrar por es-

crito lo propio y lo habitual del oral de conversación. Parecería que cuanto más extraño se siente alguien en el mundo de los libros tanto más cree en las pautas de la «buena escritura» (Benveniste, 1982). Yo quisiera reafirmar esta interpretación desde otra de las pautas de la «buena escritura». En los últimos años en Israel, se ha promovido en los maestros una actitud más condescendiente con los errores de ortografía sobre todo en los primeros años de primaria. El rechazo de los padres a esa condescendencia aumentó en función inversa a su clase social y nivel de alfabetización.

Se trata de actitudes inesperadas porque adultos letrados no las esperan de adultos o jóvenes iletrados, pero todas éstas llevan a conclusiones similares. Existen expectativas muy marcadas acerca del lenguaje que debe aparecer en lo escrito antes y separadamente de un dominio de las convenciones de la escritura o de la norma. Más aún, cuando se crean circunstancias enunciativas donde sea adecuado, aparecen los rasgos formales que caracterizan el lenguaje que se escribe en sujetos que están aprendiendo a escribir o que no dominan la escritura.

El tercer tipo de evidencia tiene por objeto demostrar que las características del sistema ortográfico filtran nuestra percepción y nuestra reflexión sobre el lenguaje.

Para ello, pedimos a tres grupos de niños y a un grupo de adultos realizar una serie de tareas de segmentación de palabras. El grupo de adultos estaba formado por dos sub-grupos. El primero, adultos israelíes, que habían aprendido a leer y escribir en hebreo. Algunos de ellos, conocían algo de inglés, pero su lengua de alfabetización había sido el hebreo exclusivamente. El segundo, estaba formado por adultos alfabetizados en español. Estos adultos sabían hablar hebreo, pero su lengua de alfabetización era el español.

Explicaré brevemente las tareas que diseñamos y luego me referiré sólo a los datos del grupo de adultos. En principio mostramos a cada uno de los participantes un conjunto de estampas para que se familiarizaran con ellas y no hubiera dudas acerca de lo representado. La mayoría mostraba productos alimenticios, animales u objetos muy conocidos. Realizamos luego, con cada sujeto, cuatro tareas de segmentación. En la primera, presentábamos una estampa y pedíamos al sujeto decir el nombre de lo representado pero pronunciando la palabra lentamente, separándola en sus «partes más pequeñas». Se trata de una tarea de segmentación completa. En la segunda tarea, pedíamos que eligiera una estampa sin que nosotros la viéramos y pronunciara la parte más pequeña del comienzo de la palabra, para que el experimentador pudiera adivinar de qué palabra se trata. Lo mismo en la tercera tarea pero con la parte final. Finalmente, la cuarta tarea consistía en comparar entre palabras. Presentamos una serie de palabras que debían ser comparadas sucesivamente con otras. Por ejemplo, preguntamos si las palabras *tanin* (tiburón), *nagar* (carpintero), *tutim* (frutillas), *berez* (grifo) y *tiras* (maíz) eran diferentes o parecidas a la palabra *tamar* (dátil), y requeríamos identificar la semejanza. Para un adulto alfabetizado en un sistema latino estas preguntas resultan absurdas. ¿Quién puede dudar que *tutim* (frutillas), *tanin* (tiburón) y *tiras* (maíz) son similares a *tamar* (dátil) en el segmento consonántico inicial? ¿Qué adulto puede dudar en segmentar *te* (te) en dos segmentos? Para entender las razones de habernos planteado este experimento aparente-

mente tan pueril debo referirme brevemente a algunas características del sistema de escritura hebrea.

El sistema hebreo, como todos los sistemas semíticos, es consonántico. Cada una de sus letras es una consonante que representa un rango de lecturas silábicas por combinación con cada una de las vocales. Las palabras hebreas se forman a partir de un radical triconsonántico que delimita el campo semántico más un conjunto definido de sufijos, prefijos o infijos portadores de las marcas morfosintácticas. Por las características de la lengua, el rango de posibles lecturas silábicas se restringe cuando es un hablante nativo el que debe leer las palabras. Su conocimiento de la lengua restringe las lecturas posibles. Este sistema no estimula la segmentación fonémica sino la distinción entre radical y desinencias o la segmentación silábica. Al formular nuestra pregunta de investigación asumimos que el hablante nativo percibe su lengua a través de la representación mental resultante de la internalización del sistema ortográfico en el cual se ha alfabetizado. Por ello, tareas de segmentación que para un adulto alfabetizado en un sistema latino son pueriles; para un hablante hebreo alfabetizado en hebreo resultarán dificultosas. Para poder analizar la impresión acústica, él deberá desprenderse de la mediación de la escritura.

Ninguno de los sujetos alfabetizados en español tuvo dificultad en ninguna de las cuatro tareas de segmentación. Los adultos que habían sido alfabetizados en hebreo tuvieron dificultades. Sus respuestas iniciales eran en términos de letras. Nombraban las letras que componían las palabras, como «sus partes más pequeñas». Por ejemplo, la palabra *onyia*, se segmentaba «alef-nun - yud» (nombres de las letras hebreas que componen la palabra), luego forzados por el experimentador descomponían las palabras en sílabas. En la tarea de comparación de palabras sólo reconocían la igualdad de *tanin* y *tamar*, porque tienen un segmento silábico inicial común, pero no del resto de las palabras que sólo tienen un segmento consonántico común. Solamente después de varias ejemplificaciones lograban llegar a una segmentación fonémica. Las palabras monosílabas eran, sin embargo, sumamente difíciles de segmentar.

Estos adultos, como todo sujeto hablante, usan distinciones fonémicas pero, llamados a reflexionar sobre la composición de las palabras y separarlas en segmentos, recurren mentalmente a su representación escrita en el sistema que ha cristalizado los segmentos en el proceso de alfabetización. Perciben la estructura sonora a través del simbolismo de la escritura.

Hemos tratado de demostrar dos cosas aparentemente contradictorias; primero que los miembros muy jóvenes de una comunidad lingüística alfabetizada tienen ideas acerca de distinciones propias del lenguaje que se escribe. Segundo, hemos presentado evidencias del conocimiento que tienen adolescentes con poco conocimiento de la norma escrita de los rasgos formales del lenguaje que se escribe. Finalmente, hemos mostrado como el sistema ortográfico mediatiza la percepción del propio lenguaje. Estas evidencias sostienen, por distintas vías, la imposibilidad de seguir estudiando el conocimiento lingüístico sin referencia a la escritura. Esta posición fue ya manifestada por Bolinger en 1946 y también entonces, considerada muy excéntrica.

¿Por qué planteó esta imposibilidad? Por un lado, porque el conocimiento acerca del lenguaje que-se-escribe, es parte del conocimiento lingüístico básico de todo

miembro de una comunidad lingüística. Los sujetos en proceso de aprendizaje de la escritura esperan aprender una variedad lingüística que ellos ya conocen. Por otro lado, porque el sistema de escritura y la actividad de escribir re-estructuran el uso y la reflexión sobre el lenguaje.

Creo que sobre estas bases deberíamos repensar la mayoría de los modelos psicológicos de adquisición de lectura, las explicaciones acerca de la relación entre lectura y escritura y ciertas concepciones de literatura infantil.

Apéndice 1

Transcripción de un texto narrativo y un texto descriptivo producidos ambos por un niño de primer grado de escuela primaria en su segunda semana de clases.

1.	<i>ha-sipur sel ami ve-tami</i> La historia de Ami y Tami						
2.	<i>pa'am axad ayu</i> Había una vez	<i>sug orim</i> una pareja de padres					
3.	<i>ve-pa'am</i> y que una vez	<i>sama</i> escuchó	<i>ami</i> Ami		<i>sixa ben orim</i> ... una conversación entre los padres		
4.	.....	<i>ha-hem axoreget</i> la madre adoptiva		comenzó a contar			
5.	.....			<i>ve-le-hagid</i> y a decir			<i>baali iekir maxar nikax et yaldenu la-ya'ar</i> mi querido marido maña- na llevaremos a los niños al bosque
6.	.....	<i>ve-ha-av</i> y el padre	<i>itaxcev</i> se decepcionó				
7.	<i>beleyt brera</i> sin alternativa	<i>ha-av</i> el padre	<i>ickim</i> aceptó				
8.	<i>le-moxoral</i> al día siguiente		<i>lakja</i> llevó	<i>ha-em</i> la madre	<i>et ha-yeladim</i> ... a los niños	<i>la-ya'ar</i> al bosque	
9.	<i>ve-sam</i> y allí		<i>Ivdu</i> se perdieron				
10.	<i>ve-az</i> y entonces		<i>kala</i> apresó		<i>et ami</i> a Ami	<i>ba-kluv</i> en la jaula	
11.	<i>yom exad</i> un día		<i>ratza levasel</i> ... quiso cocinar		<i>et ami</i> a Ami		
12.	.....		<i>ve-amra</i> y dijo	<i>le-gretel</i> a Grethel			<i>leaxin et ha-tanur</i> (de) preparar el horno
13.		<i>abal</i> pero Grethel	<i>daxafa</i> empujó		<i>et ha-maxasefa</i> ... a la bruja		<i>letox ha-tanur</i> dentro del horno
14.	<i>me-az</i> desde entonces		<i>jaim</i> vivieron	<i>hanzel</i> Hanzel			
15.	.....			<i>ve-gretel</i> ... y Grethel			
16.	.....			<i>ve-ha-aba</i> . y el padre	<i>jaim smexim</i> una vida alegre		

1. *ha- teur sel ha-bayt*
La descripción de la casa
2. *bayt yafe meod*
Una casa muy linda
3. *abal* *me-arbe mamtakim*
pero de muchas golosinas
4. *betox ha-bayt* *ies* *mita yafa*
dentro de la casa hay una cama bonita
5. *ve-* *ies*
y hay
6. *betox ha-bayt* *makom katan meod*
dentro de la casa un lugar muy pequeño
7. *ve-gam* *harbe ra'al*
y también mucho veneno
8. *ve-gam* *aspa*
y también basura

Notas

1. La terminología utilizada para los términos básicos toma la traducción de Amado Alonso de la trilogía Saussureana. *Langue* = Lengua; *Langage* = lenguaje y *Parole* = habla. Alonso (1983, 1987) Notas a la edición española de Saussure, F de *Curso de Lingüística general*. Madrid: Alianza Universidad.

2. Más aún, Saussure opina que «el lingüista debe examinar las relaciones recíprocas de la lengua de los libros y de la lengua corriente; pues toda lengua literaria llega a deslindar su esfera de existencia de la lengua natural, la de la lengua hablada» (1915/1983 p. 88). No está muy claro porqué el término lengua y no lenguaje está usado aquí ya que esta distinción atentaría contra la noción central de *langue*, de todas maneras hay una indicación clara de la importancia de interpretar signos lingüísticos en función de la situación en la cual se producen y que es tarea del lingüista estudiar esas múltiples circunstancias.

3. En el Apéndice 1 adjuntamos dos textos, una narrativa y una descripción, producidos por un niño de primer grado en su segunda semana de clases. Ellos ejemplifican claramente esta diferencia. Los textos aparecen transcritos siguiendo una metodología propuesta por el GARS (Blanche Benveniste & Jeanjean, 1982). Cada línea contiene las diferentes posiciones sintagmáticas. En las dos primeras columnas aparecen los elementos asociados a la construcción verbal, en las columnas centrales la construcción verbal y en la última columna los elementos regidos. Entre los elementos regidos se destacan los «espacios de palabra», precedidos por verbos declarativos. Dado que los textos fueron producidos por niños hebreo-parlantes cada línea presenta la transliteración en lengua hebrea y debajo la traducción literal al castellano.

4. *Histoire passionnante de la vie d'un petit Ramoneur Savoyard écrite par lui-meme*. (1978) París: Editions Le Sycomore.

Bibliografía

- BENVENISTE, E. (1968) *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- BLANCHE BENVENISTE, C. (1982) En E. Ferreiro, M. Gómez Palacio (eds.). *Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura*. México: S XXI.
- BLANCHE BENVENISTE, D. & JEANJEAN, C. (1980). Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non-francophones d'origine dans les mêmes classes. Recherche n.º 2.14.01. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- BLANCHE BENVENISTE, C.; BOREL, C., DEULOFEU, J.; DURAND, J.; GIACOMINI, A. and LOUFRANI (1984). Des grilles pour le français parlé. G.A.R.S., 19, 169-203.
- GREIMAS, A.J. (1983) *La semiótica del texto: Ejercicios prácticos*. Barcelona: España: Paidós (1976 *La sémiotique du texte*. Paris: Editions du Seuil).
- LUDWIG, D. (1983) Writing system and written language. En F. Coulmas y K. Ehlich (Eds.) *Writing in Focus*. Berlin: Mouton.
- OCHS, E. (1979) Planned and unplanned discourse. En T. Givon (ed.). *Discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- TANNEN, D. (1985) Relative focus on involvement in oral and written discourse. En D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. (1984) *Texto y Contexto: Semántica y Pragmática del Discurso*. Madrid: Cátedra.
-

Un taller de lengua sobre el texto explicativo para formación de profesores de E.G.B.

Luis M. Larringán

EUFP - EGB
Universidad del País Vasco

1. Introducción-Justificación

Se trata de una justificación multibanda.

1.1. Muchos enseñantes se quejan de que «cada vez se redacta peor», que los alumnos, en sus comunicaciones escritas, «lo hacen fatal», etc.

1.2. En algunos casos se apunta el origen de las lagunas y dificultades: la falta de dominio de la expresión escrita como consecuencia de un desconocimiento de las reglas de organización y funcionamiento del útil-lengua en situaciones más específicamente estructuradas, como la exposición, la argumentación, la información o la explicación.

1.3. Por otra parte, parece que ningún modelo de los procesos de comprensión o de producción del lenguaje puede desentenderse de la noción de «contexto». En efecto, la atención a las situaciones de enunciación ha permitido evidenciar los efectos de contexto sobre el tratamiento de enunciados, entre ellos el conjunto de convenciones que rigen el uso de las formas lingüísticas. Un caso particular lo constituyen los textos y los tipos de textos.

1.4. La escuela, en cuanto empresa pedagógica, debe ser capaz de afrontar este reto extendiendo su quehacer más allá del texto narrativo y descriptivo, haciendo que los diversos tipos de texto sean puntos válidos para estructurar la adquisición del lenguaje.

2. Ubicación de la experiencia

Siguiendo esta línea, se organizó un taller de lengua sobre el texto explicativo para estudiantes de tercero de Magisterio. La experiencia se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 1988/89, participando en ella un total de cuarenta estudiantes divididos en dos grupos.

Las observaciones que a continuación se ofrecen proceden del análisis de quince producciones escritas en una fase espontánea e intuitiva. El tema a desarrollar era el mismo para todos: explicar el por qué de la desaparición del cernícalo a niños con edades comprendidas entre ocho y diez años.

Previamente, el responsable del taller desarrolló el tema en cuestión de forma oral y magisterial (aproximadamente quince minutos), haciéndose valer de un esquema escrito en la pizarra. He aquí el esquema:

Desaparición del cernícalo	Abril	Intemperie	10 parejas anidando
	Mayo	Depredadores	20-30 huevos
	Junio	Hambre	7-10 jóvenes cernícalos volando
	Abril		2-3 jóvenes supervivientes

En nuestro análisis lo que pretendemos es poner de manifiesto las capacidades iniciales reales —competencias y comportamientos—, así como las estrategias y los obstáculos con los que se han tenido que enfrentar los estudiantes en su tarea explicativa. Y lo hacemos en cuanto a:

- La representación de la interacción comunicativa.
- Los diversos elementos de la planificación.
- El uso de los organizadores textuales.

3. La representación de la interacción comunicativa

Algunos resultados ponen de manifiesto vacilaciones y desplazamientos en cuanto a la representación de la interacción comunicativa.

3.1. Fórmulas empleadas para los títulos:

- «La vida del cernícalo»
- «El cernícalo en peligro»
- «Sobre los cernícalos»
- «La problemática de los cernícalos»

«El cernícalo»(7)
 «La desaparición del cernícalo»
 «La desaparición de los cernícalos»
 Sin título (3)

Sabemos que el título constituye un elemento de información no sólo sobre el contenido sino incluso sobre el tipo de producción textual. En general, la formulación del título induce más bien a una perspectiva enunciativa descriptiva.

3.2. En la mayoría de los textos aparece explícitamente la promesa de proceder a una explicación. Pero en seguida sobrevienen otros intereses y otras finalidades como una comprensión deóntica del problema, o la finalidad persuasiva, exhortativa, petición de ayuda en favor del cernícalo, etc. La transformación que se lleva a cabo en el texto no siempre es la de un estado de no saber a otro de saber, que sería el esquema específico del texto explicativo (ej. Coltier).

3.3. En casi todos los textos aparecen tres bloques bastante bien definidos: una introducción (la toma de palabra y su motivo), un segundo bloque a modo ilustrativo como aportación de datos del proceso de desaparición, y un tercero donde se incluyen las razones y donde se formulan los comportamientos a seguir.

En el segundo bloque se lleva a cabo la asociación del recuadro de los meses con el de los acontecimientos. Va precedido de una explicación de intenciones:

«para que se vea o se comprenda mejor...»
 «para que os déis cuenta de las dimensiones del problema...»
 «podemos explicarlos por medio de un ejemplo»

Si bien la base enunciativa es patente —orientación ejemplificadora—, observemos los procedimientos discursivos utilizados a continuación:

- 1) «Si se juntan 1-0 parejas de cernícalos» (Z-5). Condición real.
- 2) «En Abril estuvieron 10 parejas de cernícalos anidando» (Z-3). Pasado indefinido.
- 3) «En Abril de un año se cogieron 10 parejas de cernícalos»
- 4) «Había 10 parejas anidando» (Z-15).

Lo cierto es que las estrategias del tipo (1) y (2) se combinan con procedimientos discursivos que se contradicen relativamente: los datos aportados o la ilustración, no siendo absolutos, aparecen como tales. Para superar tal contradicción se hace necesaria la presencia de algún organizador del tipo «supongamos que» o del modo condicional, de modo que la construcción de la relación predicativa quede marcada a partir de una localización supositiva. Es precisamente este último lo que tiene lugar en los textos del tipo (3) y (4) y ello sin tener que recurrir al modo condicional ni al organizador textual. Veámoslo: en el (3) «en Abril de un año» el elemento indeterminado «un» en combinación con el pasado crea esa orientación supositiva; por otra parte, en (4) el carácter narrativo del texto hace que se sitúen en un espacio donde enunciar es producir una predicación de existencia imaginada.

Al analizar los tiempos verbales de este segundo bloque se observa que la producción tipo 2) mantiene durante todo su desarrollo el tiempo pasado, jugando con el indefinido y el imperfecto. El final es imperfectivo, tal vez debido a la semántica del término superviviente u obligado por una característica textual de tener que saltar de nuevo al presente, cosa que parece más verosímil.

Hay textos (por ejemplo Z-2) que pasan del pasado al presente sin razón alguna. En el fondo se cambia de base enunciativa, utilizando el pasado para producir una enunciación imaginaria, estableciéndose luego en el presente, desde donde enunciar es predicar existencias reales.

Otros textos utilizan la combinatoria presente-futuro-presente, estrategia que resulta muy poco acorde con las convenciones lingüísticas en uso.

Hay un texto único en su concepción (Z-15). El autor se propone referir a un amigo, a través de una revista juvenil, el peligro que corre el cernícalo. Comienza así: «Hola amigo: ...» Tras una breve introducción en la que presenta al cernícalo, continúa: «Su situación es sumamente apurada, te voy a contar todo: en Abril, en nuestros montes, se juntaron 10 parejas para anidar... Al mes siguiente, y como consecuencia de este emparejamiento, surgieron 27 huevos...» Aquí, si el procedimiento discursivo resulta apropiado en su articulación con el posicionamiento enunciativo, es porque narrar es situarse en un espacio de orientación ficticia.

De todo lo dicho se concluye que la elaboración de este bloque, internamente y por lo que hace al plan general, reúne más dificultades de las previstas a simple vista.

3.4. El juego de las identidades sociales y su problemática.

«Vamos a explicaros a continuación...»

«Para que os deis cuenta de cómo es este problema, pondré unos datos» (tercera persona más pasado).

«Como verás, creo yo que nos encontramos ante un problema verdaderamente delicado... y necesitaremos la ayuda de todos nosotros» (Z-3).

«¿Por qué creéis que será todo esto así?»

«Y como sabéis...»

etc.

Y nos preguntamos: ¿Cuál es el dominio de la operación marcada por la primera persona singular, segunda persona singular, primera persona plural, segunda persona plural, tercera persona? Naturalmente, los fenómenos hay que establecerlos dentro de un mismo texto, pero ¿cuál es el papel y el lugar de cada uno de ellos?

Nos encontramos con dificultades del dominio aserción-generalización. ¿Qué marcas son intercambiables y hasta qué punto lo son? Parece como si algunas veces el «nosotros» se refiriera a una identidad social (una institución escolar). Pero en otros momentos parece, sin embargo, incluir al propio destinatario, sobre todo cuando combina con interrogaciones de sollicitación, convirtiéndole en una especie de coenunciador. En algún caso aparece la marca de primera persona singular en su valor referencial único e individual, en referencia a una enunciación explícitamente localizada. Se trata de un «yo insolidario», operación mucho más acorde con una orientación polemizadora.

No obstante, la mayoría de los textos emplean marcadores en primera persona plural y tercera persona, perfectamente intercambiables, con lo que la generalización queda asegurada.

La modalización es otro campo importante de la manera como se concibe y se afronta la intersubjetividad. Por lo que hace a su descripción lingüística, los medios de realización que encontramos en nuestros textos son diferentes y abundantes. Más aún, junto a la abundancia, resulta significativo el modo particular de distribución: es sobre todo en la parte final de los textos donde la presencia de los modalizadores es abrumadora. Aparecen tanto los modalizadores apreciativos como los deónticos. Debido precisamente a esta orientación, el ser humano destaca sobre los demás agentes causantes de la desaparición y se distingue específicamente de ellos.

Por otra parte, cuando se explicitan las razones explicativas de la desaparición, se hace clasificándolas justamente en base a criterios deónticos y se convocan razones humanitarias. Hay cuantificadores que participan de la misma modalización apreciativa y deóntica. Podemos afirmar que la mayoría de los textos obligan a una lectura orientada del discurso, con lo que se obtiene una relación predicativa más asociada y cercana a la persuasión o polemización que a una orientación explicativa-expositiva.

Observemos los siguientes procedimientos con empleo de verbo en futuro:

«Si ese mes (de Abril) se juntan diez parejas, en Mayo nacerán de veinte, treinta huevos» (Corregido: «entre veinte y treinta huevos») (Z-5).

«Como hemos mencionado antes, los cambios de tiempo tendrán mucha influencia» (Z-4).

«Además los huevos de los cernícalos pueden estar en situación delicada cuando están como huevos, puesto que constituyen la comida de muchos depredadores, por lo tanto, al no cuidarlos, éstos irán disminuyendo. De todas formas, también los humanos tendrán gran culpa en este asunto de los cernícalos, sobre todo por dos razones:...»

¿Qué supone enunciativamente la estrategia del uso del futuro en nuestros textos? Hemos de decir que esta forma verbal sólo aparece en aquellos textos a primera vista peor elaborados. En la operación enunciativa del futuro no hay separación entre el enunciador y el locutor, pero se considera una relación predicativa que todavía no está validada. Ahora bien, introducir una existencia con probabilidad si con anterioridad se ha asertado como real, discursivamente parece confundido. En todo caso, tiene connotaciones de predicción.

Merece atención especial un texto, el Z-9. No se trata de un único ejemplar; hay varios que participan de sus características. Este texto Z-9 se caracteriza por:

- (a) El tratamiento enunciativo de la interacción comunicativa, diferente en conjunto al de otras producciones;
- (b) Los procedimientos discursivos utilizados.

He aquí la descripción lingüística del punto (a):

- No hay interrogaciones ni elementos de solicitud dirigidos al interlocutor, formas como «vosotros, tú, como sabéis, ¿...?»
- Sólo son utilizados la primera persona del plural y tercera persona. Ambas son perfectamente intercambiables: la generalización abarca a cualquiera de esa clase no distinguiendo ninguna representación individualmente localizada.
- El productor se autorepresenta como poseedor de la solución al por qué del problema de la desaparición del cernícalo.

La consecuencia es la instalación de una «descentración» que garantiza la posibilidad de reenunciar el texto en cualquier circunstancia. En este sentido es el texto más fácil para ser repetido por otro.

En cuanto a los procedimientos discursivos utilizados:

- Ninguna forma de exhortación.
- Ausencia total de formas de subjuntivo.
- Ausencia de modalizadores excepto del potencial, localizado justamente en el bloque ilustrativo del proceso de la desaparición, a continuación de «Supongamos que...»

Este último procedimiento merece un comentario. La utilización del potencial se encuentra en la parte ilustrativa, tal como hemos dicho. Esta forma verbal permite la construcción, a partir de una situación 0, de una localización ficticia-supositiva desde donde se puede establecer una orientación predicativa. Gracias a esta estrategia, por una parte, se suspenden las posibles contradicciones entre lo posible y lo real; por otra parte, permite la separación entre enunciador y locutor, originando un verdadero sujeto lingüístico.

3.5. Un hecho resulta significativo por su regularidad: un segmento léxico —«intemperie» y, sobre todo, «depredador»— actúa como agente enunciativo, introduciendo una posición naturalista o ecologista.

3.6. La representación de la finalidad de la interacción comunicativa ha influenciado también en los «objetos cuestionados», dando lugar a cambios morfosintácticos y léxicos.

Original

- «El por qué de la...»
- «Desaparición»
- «El cernícalo»
- «Las razones son...»

Reformulación

- «Ø»
- «Desaparición»
- «Disminución»
- «Situación difícil»
- «En peligro»
- «El cernícalo»
- «Los cernícalos»
- «Las razones son»
- «Las razones pueden ser»

— «No jerarquización entre las causas»

— «Objetos pendientes de determinación»

«Causas clasificadas y jerarquizadas de acuerdo a la finalidad persuasiva»
«Objetos ya determinados»

Como podemos observar, los mismos «objetos cuestionados» sufren desplazamiento y vacilaciones: son designados y predicados de muy distinta forma que en el texto original.

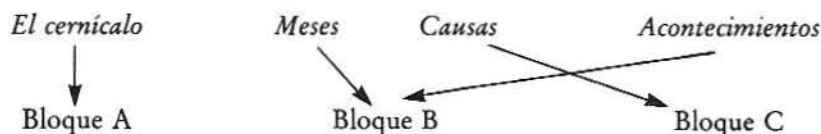
4. Elementos de la planificación

4.1. Algunos textos (3) aparecen sin título. Los restantes llevan un título. El análisis del mismo permite deducir que dicho elemento cumple un papel en la orientación de las expectativas con vistas al lector. En este sentido es un componente más de la planificación. Si examinamos su forma (cfr. 2.1), podemos observar que se trata de sintagmas nominales con elementos léxicos abstractos: en este sentido más bien orientarían hacia una enunciación descriptiva que explicativa propiamente dicha.

4.2. Ya hemos dicho anteriormente que casi todos los textos aparecen conformados en tres bloques:

- (a) Una introducción.
- (b) El cómo ilustrativo del proceso de la desaparición del cernícalo.
- (c) El bloque de las razones a las que se añade, según casos, un final más acorde.

Podemos observar que estos tres bloques corresponden a los recuadros del esquema ofrecido:



4.3. Se observa una forma muy característica de proceder: la explicación por analogía, la sugerencia o búsqueda de algo más familiar al destinatario.

4.4. Falta, en algunos casos, la presentación del origen del problema. Es frecuente una problematización hipertrofiada con un final deóntico. Salvo en algún caso, no existe la formulación de la idea general como conclusión. Se evidencian estructuras lineales que conducen a una respuesta y una estrategia general de composición prospectiva, es decir, una planificación paso a paso. En algunas producciones es notoria la influencia del oral con una estructura dialógica subyacente, con puntualizaciones y observaciones del tipo «Claro, como sabéis...» que permiten al sujeto avanzar en la disertación.

5. Los organizadores textuales

Nos encontramos con operaciones de apertura, de toma de palabra y cierre, así como de continuidad. En general, están más aseguradas las conexiones dentro de los párrafos que entre un párrafo y otro. Los organizadores controlan fundamentalmente encadenamientos semánticos. Extrañamente en bastantes textos se constata la ausencia de organizadores tales como «en efecto, puesto que, debido a».

El territorio indicial compartido: Uso/adquisición de una nueva lengua

Josep M. Artigal

Universitat de Barcelona

«La palabra es el territorio común entre el locutor y el interlocutor»
(Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage*: 124).

Planteamiento de la cuestión

Durante los últimos años diversos autores han insistido repetidamente en la importancia de las «situaciones de uso» en el proceso de adquisición de una nueva lengua (Ln) hipotetizando, de una forma u otra, que su adquisición dependerá en gran medida de las posibilidades que tengan los «aprendices» para llegar a ser usuarios de esta misma lengua (Hatch, 1978, Krashen, 1982, Cummins, 1983, Vila, 1983, Long, 1983, Artigal y otros, 1984, Terrell, 1985, Fillmore, 1985, Swain, 1985, Taeschner 1986, Di Pietro, 1987, Erving-Tripp, 1987). Esta misma argumentación ha servido a su vez de base a muchos de los estudios hechos en torno a los programas de inmersión, de forma que este tipo de enseñanza ha sido entendida como un gran y natural «contexto de uso/adquisición» de la nueva lengua que maestra y alumnos conjuntamente construyen, como una situación comunicativa en donde la Ln es

adquirida por el hecho de que los «aprendices» participan en interacciones en esta lengua, como un marco donde la nueva lengua, lejos de ser tratada como objetivo en sí misma, se constituye en instrumento para hacer cosas interesantes y motivantes con el resto del grupo-clase (Cummins, 1983, Swain y Lapkin, 1983, Krashen, 1984, Vila, 1986, Voltes y otros, 1989, Artigal, 1989).

Estas argumentaciones presentan, sin embargo, entre otros, dos puntos que es necesario clarificar. Que «la Ln se adquiere cuando se usa» puede parecer un hecho sencillo de aceptar, incluso intuitivamente, pero nos obliga como mínimo a ofrecer una explicación sobre: 1) ¿cómo es posible «usar» una lengua que no se conoce aún? y 2) ¿en qué sentido «usar aquello que no se conoce» permite, precisamente, acceder a su conocimiento?

Voy a organizar la presente comunicación en torno a estas dos cuestiones. Antes de intentar responder a ellas voy a hacer algunas reflexiones previas. En primer lugar, hablaré del signo lingüístico como vehículo de multifunciones, y en especial del hecho que algunas de estas funciones sean indiciales. En segundo lugar, trataré de la posibilidad de entender los usos del lenguaje —en especial los usos de Ln— como el establecimiento de un territorio indicial compartido entre los interlocutores. Finalmente, me remitiré a ciertas argumentaciones hechas por gran parte de la psicolingüística en torno a la adquisición del lenguaje como proceso de reconocimiento. Todo ello, espero, va a permitir apuntar algunos aspectos de una respuesta a las dos preguntas ya mencionadas.

El valor indicial del signo lingüístico

De acuerdo con Peirce, los signos no son formas estables sino funciones vehiculadas a través de formas. Como indica Pizzuto, (19-78: 42) «aquello realmente relevante en un signo es la función que este signo cumple». Esta idea de signo como «vehículo de funciones» comporta una consecuencia muy importante en relación al lenguaje: entender que las funciones que podrá cumplir un signo a través de su forma podrán ser múltiples y diversas a la vez.

Las funciones que puede vehicular un signo son, según Peirce, icónicas, indiciales y simbólicas —aunque para el presente razonamiento me interesaré especialmente por las segundas y no tendré en cuenta las primeras.

La característica principal del índice es el ser un signo cuya existencia depende de una relación real de copresencia con su objeto. Siguiendo un ejemplo utilizado por Lyons (1980: 102), es posible decir que el «humo» mantiene —en algunos aspectos— una relación indicial respecto al «fuego». El humo, ciertamente, tiene una conexión tal con el «fuego» que dejaría de existir en el momento en que el «fuego» se apagara, es decir, dejaría inmediatamente de señalar —de indicar— su objeto si éste fuese eliminado. Obsérvese, sin embargo, que no es éste el caso de la palabra «fuego» como signo simbólico cuya existencia —simbólica— depende del conocimiento del código que la sostiene. Es por esto que, contrariamente a lo que sucede con el índice, aquello de simbólico que tiene la palabra «fuego» no necesita de la copresencia de su objeto: «fuego» podrá existir antes del «fuego» («hemos decidido

que vamos a hacer un fuego»); podrá permanecer con posterioridad al «fuego» («aquí, hace muchos años, hubo un fuego»); o hasta será susceptible de significar respecto a un objeto que nunca, ni antes ni después, ha tenido lugar («el fuego eterno»). El símbolo, pues, no necesita de la copresencia de su objeto, precisamente, porque es un signo que representa a su objeto en función de un código, que significa de acuerdo a una forma de ser interpretado, que depende de un consenso. Es precisamente este consenso (aceptado por alguien) lo que permitirá al símbolo desligarse de una relación de contigüidad respecto a su objeto. «Un símbolo es un signo que perdería el carácter que lo convierte en un símbolo si no hubiera interpretante —tal es cualquier emisión de habla que significa lo que significa sólo en virtud de que se entienda que tiene tal significación» (Peirce, 1987: 274). El símbolo funciona, eso es, significa, como consecuencia de algún tipo de generalización. «Un símbolo es un signo que se refiere al objeto que él denota por medio de una ley» (Peirce, 1987: 250); «un símbolo es una ley, o regularidad, en el futuro indefinido» (Peirce, 1987: 271).

El valor indicial de un signo, sin embargo, no depende de ningún sistema arbitrario, de ninguna ley, de ningún consenso entre los interpretantes. El «humo» no perdería el carácter de signo que señala la coexistencia del «fuego» aún en el caso que no hubiera ningún interpretante conocedor de ningún código. El índice por lo tanto, sostiene Peirce, resta ligado a su objeto, remite a aquello que es concreto, particular, no repetible, de su objeto. El valor de un índice depende de un conjunto de copresencias, de cosas respecto a las cuales el índice tan sólo señala aquella particular presencia. La indicialidad «consiste en el hecho de que una cosa actúa sobre otra» (Peirce, 1987: 112), el índice es «un signo que actúa sobre la atención del oyente y la dirige hacia un objeto u ocasión» (Peirce, 1987: 287). En consecuencia, el índice no puede introducir nada que no esté ya dado en el contexto al que, como signo, señala. El índice es como una flecha que apunta hacia alguna cosa ya presente, que focaliza la atención hacia lo ya dado, pero que en este acto de señalar no introduce nada nuevo. «El índice es el ambiente común entre los interlocutores» (Peirce, 1987: 285).

Pues bien, como Silverstein (1987) ha puesto de manifiesto, tradicionalmente la lingüística ha tratado los signos lingüísticos como símbolos, es decir, como elementos arbitrarios, discretos, capaces de funcionar independientemente del conjunto de copresencias (con)textuales, como elementos regidos por algún tipo de ley o generalización. Pero no todos los signos lingüísticos cumplen una función simbólica, o sólo simbólica. Cuando usamos una lengua para hacer cosas con los demás utilizamos también muchos índices, utilizamos signos que vehiculan múltiples funciones algunas de las cuales son indiciales. Es decir, hacemos servir formas lingüísticas para señalar elementos o aspectos que pueden ser considerados ya compartidos entre los interlocutores en el momento de explicitar dichos signos, utilizamos formas que, como en el caso del «humo», necesitan de la copresencia de su objeto para poder «funcionar» como signos.

El uso del lenguaje —y en consecuencia su proceso de adquisición— están llenos de procesos indiciales. Sirvan como ejemplos, entre otros, los trabajos de Jakobson (1975, cap. 12) sobre las «estructuras dobles» en el sistema de verbos rusos; la teo-

ría del campo indicativo y del campo simbólico tal como fue planteada por Bühler (1965); el análisis de Halliday y Hasan (1976) sobre la *deíxis* exofórica y la *deíxis* endofórica y su papel en la construcción de la cohesión textual; el trabajo de Benveniste (1971) sobre el valor indicial de los pronombres de primera y segunda persona; o las propuestas de Silverstein (1976) y Hickmann (1985) sobre la importancia de la indicialidad como función metapragmática.

Pero, llegados a este punto del razonamiento, quisiera llevar el argumento de la función indicial un poco más lejos. Como fue ya puesto de manifiesto por Peirce, todo uso de un símbolo lingüístico depende de —presupone, implica— el uso de algún componente indicial; entre otros, en el sentido de que este uso necesitará de procedimientos semióticos indiciales para señalar «lugares» de un «espacio (mental)» (Wertsch 1985) compartido por los interlocutores. Que el referido espacio —(con)texto— y los procedimientos para en él señalar sean simbólicos no invalidará el hecho de que «señalar lo ya compartido» sea una función indicial. Pondré un ejemplo.

Como intentaré argumentar, el significado de la frase (1)

(1) Juan quiere a María

no depende sólo de a quienes se refieran «Juan» y «María». Estaremos de acuerdo en que las frases (1) y (2)

(1) Juan quiere a María

(2) María quiere a Juan

no tienen porqué tener el mismo significado, aún en el caso de que en ambas «Juan» y «María» se refieran a las mismas personas y a las mismas coordenadas de tiempo y espacio. O lo que es lo mismo; (1) y (2) no significan sólo, ni básicamente, la suma de

[el referente de «Juan»] + [el referente de «María»] + [el referente de «quiere»];

de ser así, (1) y (2) tendrían el mismo significado. Parece posible sostener que (1) y (2) no significan lo mismo —sea cual sea su contexto de enunciación (!)— debido al hecho de que en estos textos «Juan» y «María» ocupan, respectivamente, «lugares» distintos.

Para comprender esto es muy importante percatarse de que en (1) y (2) la preposición «a» no tiene ningún tipo de valor referencial: en (1) y (2) «a» es un indicador de función sintáctica, distinto en su forma de realización respecto al catalán (3) [con una realización posicional], y al latín (4) [con una realización desinencial],

(3) El Joan estima la Maria

(4) Joanes Mariam amat

pero idéntico respecto a la función que los marcadores «en posición posterior al ver-

bo» y «acusativo» cumplen en catalán y latín respectivamente. Aquello que me interesa subrayar aquí es que los segmentos de texto

«Juan / el Joan [ant. al verbo] / Joanes», y
«a María / [post. al verbo] la Maria / Mariam»,

indicalizan en (1), (3) y (4) determinados lugares de un espacio (formal) que necesariamente los interlocutores castellanos, catalanes y latinos, respectivamente, deben compartir. Eso es, señalan, mandan una flecha, dirigen la atención hacia «lugares ya dados» para los usuarios de estas lenguas antes de ser «llenados».

El territorio indicial compartido

Para argumentar mejor lo que quiero decir añadiré a mi razonamiento las ideas de lenguaje como juego, y de lenguaje como territorio compartido, propuestas respectivamente por Wittgenstein y Bakhtine.

Pensemos por un momento en el juego del fútbol. Respecto a este juego se sabe que meter un gol consiste en colocar la pelota dentro de la portería. Pero si se reflexiona un poco se observará que esto no es necesariamente así. El juego del fútbol tiene, como todo juego, un territorio con fronteras. Los límites más aparentes del territorio del fútbol son las líneas que delimitan el campo, pero de hecho son también límites de este juego, entre otros, los momentos en que el árbitro silba para indicar el inicio y el final del partido. Pues bien, aquello que siguiendo a Wittgenstein resulta remarcable es el hecho de que «colocar la pelota dentro de la portería fuera del territorio» no es —no significa— un gol: si fuera el caso que algún jugador colocara la pelota dentro de la portería antes de empezar el partido, o cuando éste haya finalizado, entonces esto no sería —no significaría— un gol.

Como Wittgenstein (1988) sostiene, las piezas de un juego —o las piezas de un lenguaje— significan en función del juego en que son usadas y del lugar del territorio de este juego en que son colocadas. O lo que es lo mismo; si «un gol fuera del territorio» no es un gol, entonces una pieza —p. ej. la palabra «María»— que no pueda ser colocada —p. ej. mediante una realización preposicional— en un territorio —p. ej. el texto (1)— no significará.

De hecho, lo que está haciendo Wittgenstein es poner en duda la posibilidad de llegar al significado de un texto, cualquiera, desde lo que ha venido en llamarse una «teoría de la denotación». El significado de un texto —una palabra, una frase, un discurso— no viene constituido sólo, ni básicamente, por aquello que en este texto sea denotado: un gol no es simplemente «colocar la pelota dentro de la portería», ni (1)

(1) Juan quiere a María

significa sólo —como he intentado argumentar ya anteriormente— la suma de sus referencias. Como Källgren escribe (1978: 150, cit. en Brown y Yule, 1983: 201) «el

contenido de un texto no es una mera enumeración de sus referentes; una importante parte de este contenido proviene de las relaciones que este texto establece entre los mencionados referentes». O, con palabras de Wittgenstein, «la definición ostensiva explica el uso —el significado— de la palabra cuando ya está claro qué papel [!] debe jugar en general la palabra en el lenguaje. (...) Cuando se le muestra a alguien la pieza del rey en ajedrez y se dice «éste es el rey», no se le explica con ello el uso [el significado] de esa pieza. (...) Sólo diremos que (se) le enseña el uso [el significado] si el lugar [!] está ya preparado» (Wittgenstein, 1988: 1, 30-31) (los «[]» son del autor de este trabajo).

Evidentemente, todo enunciado mantiene algún tipo de «anclaje» respecto a su concreta situación enunciativa (Allwood, 1981, Gumperz, 1982, Levinson, 1983, Hymes, 1984) y, en este sentido, parece posible afirmar que todo texto mantiene relaciones indiciales respecto a su contexto de producción. Si volvemos a la frase (1)

(1) Juan quiere a María

está claro que (1) tendrá significados distintos según, por ejemplo, aparezca al principio de una novela [si «Juan quiere a María» hay que prever futuros problemas] o al final de esta misma novela [después de tantos avatares, finalmente, «Juan quiere a María»]; que sea la frase que yo utilizo aquí como ejemplo o el enunciado que Pedro dice a Teresa, siendo el caso que Teresa desea a Juan.

Pero además de todo esto, y sin contradecirlo,

(1) Juan quiere a María

significa también por el hecho de que quien lo dice y quien lo recibe comparten un territorio indiciable —Chomsky diría una *syntaxis*— en el que es posible colocar referencias en determinados lugares. Lugares que, en definitiva, ya estaban allí, ya eran conocidos por los interlocutores antes de que éstos abrieran la boca. Lo que estoy proponiendo es que mostrar qué lugar debe ocupar una pieza en un territorio compartido es un procedimiento semiótico indicial, consiste en «enviar una flecha hacia una copresencia con el interlocutor». Y esto es así, sean cuales sean las formas en que cada lengua lo realice. Peirce (1987: 286) dice «todo signo informacional implica un hecho que es su *syntaxis*» y esta implicación es, añade Peirce, una relación (función) indicial.

Sostengo pues que los signos explicitados en un texto —oral o escrito— necesitan de un territorio compartido, y que su relación semiótica respecto a él es indicial.¹ Es igual el grado de simbolización a que hayan llegado los signos, nunca perderán esta relación indicial respecto al territorio en el que son usados. En consecuencia —y de la misma manera que siempre que varía el fuego cambia el humo, y siempre que se apaga el fuego desaparece el humo—, cuando cambie el territorio habrá sido modificado el valor del signo (su significado), y cuando no haya territorio nos habremos quedado sin signo (sin significado). Como Wittgenstein (1988) sostiene, cada vez que alguien «dice» un texto «muestra» un territorio compartido con su interlocutor, de otra forma el texto en cuestión estaría vacío de significado y nada habría sido dicho.

Ahora bien, si las anteriores argumentaciones son correctas, aquello de más simbólico que parecía tener el lenguaje, su estructura formal, puede ser ahora entendida, al menos en parte, como un territorio indiciable. En consecuencia, todo uso del lenguaje —además de evidentes relaciones semióticas co/decodificables, construidas sobre la base de leyes generalizables, susceptibles de funcionar descontextualizadamente, vehiculadas por medio de signos discretos y arbitrarios— necesitará también de relaciones semióticas indiciales, inferibles, (con)textualmente ligadas, que deperdan de copresencias, que dirijan la atención hacia aquello de no-lingüístico y/o lingüístico (!) que los interlocutores ya comparten. Todo uso del lenguaje, sea cual sea su grado de formalización, implicará algún procedimiento de tipo indicial. O lo que es lo mismo, los textos podrán descontextualizarse en la medida que lleguen a ser reconocidos como contextos en ellos mismos (Brown y Yule, 1983), y como tales contextos —compartidos con alguien— puedan ser indicados. En este sentido, el uso de cualquier componente simbólico del lenguaje comportará siempre, necesariamente, el uso de algún mecanismo de reindicialización interna —Peirce—, implicará un territorio común con «otros» —Bakhtine—, se constituirá en regla social de juego —Wittgenstein.

Cómo usar la lengua que ya se conoce de la forma que ya se reconoce

A partir de aquí propongo volver a la primera de las preguntas inicialmente planteadas y ofrecer ahora una posible respuesta: ¿en qué sentido es posible «usar aquello que no se conoce aún»?

En primer lugar, sostendré que, si bien sin territorio compartido no hay texto, diversos tipos de territorio parecen posibles. En segundo lugar, plantearé que los primeros territorios compartidos de la nueva lengua, aquellos que sostienen los primeros usos de la Ln, no son (básicamente) lingüísticos. En tercer lugar, argumentaré que si el territorio es siempre compartido (social), entonces la posibilidad de «usar una lengua que no se conoce aún» no puede ser entendida como la consecuencia de algún tipo de capacidad propia o individual de cada alumno sino más bien como una posibilidad que los interlocutores deben conjuntamente construir, como una competencial (social) que hace falta cooperativamente edificar.

Para mejor exponer estas cuestiones permítaseme poner un breve ejemplo de «uso/adquisición» de una Ln en programas de inmersión (Artigal, 1990). Existe un juego típico de parvulario llamado «el fotógrafo» que muchas aulas de inmersión al catalán realizan, y que, con pequeñas variaciones, tiene la siguiente estructura: en primer lugar, se hacen algunos dibujos en la pizarra; posteriormente, se elige a alguien que, una vez ha simulado fotografiar los mencionados dibujos, sale fuera de la clase; mientras el referido «fotógrafo» está fuera, el resto de la clase propone borrar uno de los objetos previamente dibujados; finalmente, se pide al niño o niña que había salido que vuelva y adivine qué es lo que se ha eliminado de la pizarra. Las observaciones realizadas en torno a esta actividad permiten asegurar que, una vez conocida la estructura del juego, los alumnos de párvulos de inmersión al catalán no tan sólo comprenden sin problemas las explicitaciones que la maestra hace

en la nueva lengua de la escuela, sino que, a su vez, usan esta misma Ln para participar y hacer avanzar el propio juego en curso.

De este ejemplo me interesa resaltar en primer lugar la importancia del juego —como actividad estructurada y estable— en la construcción de la significabilidad de los primeros textos (orales) en la Ln. Imaginemos, por ejemplo, que uno de los objetos dibujados en la pizarra sea una manzana —«poma» en catalán—: en este caso, la producción «poma» puede ser aquello que un niño o una niña dicen cuando se acercan a la pizarra para fotografiar cada uno de los objetos dibujados; o «poma» puede ser, igualmente, aquello que el resto de la clase dice cuando propone cuál de los dibujos ha de ser borrado una vez el fotógrafo está fuera del aula; o «poma» puede ser también aquello que el fotógrafo dice cuando vuelve a clase y debe adivinar cuál de las cosas dibujadas ha sido borrada. De todas formas, en ninguno de estos hipotéticos casos «poma» tiene el mismo significado, ni modifica el desarrollo del juego de la misma manera. Una vez puede significar alguna cosa del tipo,

«(yo) [que soy el “fotógrafo”, y estoy en aquel momento del juego que antecede a mi salida del aula] debo recordar que entre las cosas susceptibles de ser borradas hay una que es una «poma»;

posteriormente puede ser el equivalente de,

«(nosotros) [que no somos el “fotógrafo”, en el preciso momento en que el “fotógrafo” ha salido y no nos oye] proponemos a ti [maestra] que borres la “poma”»;

o también, finalmente, «poma» puede representar algo así como,

«(yo) [que soy el “fotógrafo”, una vez he vuelto ya al aula] sé que aquello que habéis borrado es la “poma” y esto quiere decir que he ganado el juego».

Ahora bien, esta diversidad y riqueza de los primeros usos de la nueva lengua no provienen de lo referenciado sino del reconocimiento conjunto por parte de todos los participantes de «quién» ha producido cada enunciación y en qué «espacio interno del juego» lo ha hecho. Evidentemente las referencias son importantes para el transcurso del juego, y si quien hace de «fotógrafo» hubiera dicho «taronja» (naranja) en vez de «poma» su actuación habría resultado ineficaz. Pero, como he intentado argumentar, estos primeros usos de la Ln no serían posibles con tan sólo las referencias que los «aprendices» tienen a su disposición en la nueva lengua. Es imprescindible que éstos reconozcan las fronteras que delimitan el juego y los límites exactos de sus espacios internos para así poder colocar «la lengua que ya saben» en una estructura que todos conocen y reconocen, la cual permitirá, en consecuencia, que lo «dicho» tenga significado y el juego pueda funcionar.

Es en este sentido que el juego funciona como territorio compartido, y que los procedimientos para producir y/o comprender los primeros «textos en la Ln» —en la medida que consisten en colocar piezas en lugares compartidos, copresentes, ya

dados para todos los participantes— pueden ser considerados indiciales. Si no hubiese territorio compartido, o mejor, si este territorio no fuera claramente establecido y reconocible por todos los «aprendices», entonces nada «decible» sería «indiciable» y las primeras producciones deberían de ser significativas y eficaces. De la misma forma que si se apagara el fuego terminaría el humo, si no hubiera territorio compartido entre los interlocutores, si algún territorio no fuera conjuntamente reconocible por éstos, entonces nada podría ser significativamente «dicho». De la misma forma que un gol fuera del territorio no es un gol, cualquier elemento de la nueva lengua que no pueda ser usado (comprendido y/o producido) en un territorio conjuntamente reconocible dejará de funcionar como signo.

A la vez, parece importante resaltar que la posibilidad de usar eficaz y significativamente una lengua que aún no se conoce suficientemente es, ante todo, una posibilidad que va más allá de lo que cada uno de los participantes sabe, que presupone irremediamente una competencia que si dejase de ser colectiva desaparecería. Las posibilidades del «aprendiz» para usar la nueva lengua dependen pues, al menos en parte, de cosas que este «aprendiz» comparte con sus compañeros. Como apunta Erving-Tripp, «jugar con un mínimo de lenguaje es posible porque los niños conocen ya el esquema correspondiente al tipo de juego en el que se involucran. (...) La base para el aprendizaje de la lengua [extranjera] que los niños hacen mientras juegan es su previo conocimiento de la estructura del juego» (Erving-Tripp, 1987: 327-354). Es en definitiva el grupo quien construye procedimientos (sociales) para usar la nueva lengua. La competencia en la Ln es hasta cierto punto colectiva, depende de todos y, en especial, del maestro o cuidador en su función de organizador de territorios reconocibles.

La adquisición del lenguaje como proceso de reconocimiento

La siguiente pregunta —la segunda de las planteadas al inicio de esta comunicación— es en qué sentido estos primeros usos cooperativos comportan adquisición de la lengua objeto de aprendizaje, en qué medida el referido territorio compartido funciona como punto de partida para el acceso a nuevos niveles de competencia en la Ln. O en otras palabras, como el «uso social de lo aún no-conocido» deviene requisito de su posterior «conocimiento individual».

Durante los últimos treinta años muchos autores han sostenido que el proceso de adquisición del lenguaje no puede ser explicado sin la existencia de algún tipo de bagaje que posibilite el acceso al «input» lingüístico, de un conjunto de procedimientos que permitan a los niños y niñas reconocer a este «input» como tal. Chomsky (1957, 1966, 1979, 1989), que es quien inicialmente plantea esta necesidad, lo explicita con las siguientes palabras: «los principios del lenguaje... son una condición previa de la adquisición del lenguaje (Chomsky 1966: 75). Ciertamente, muchas cosas le han sido criticadas a Chomsky desde la psicolingüística durante los últimos años —qué se entiende por lenguaje, si sus claves de acceso son semánticas y/o pragmáticas en vez de sintácticas, qué o quién las proporciona, etc.—, pero la necesidad de algún tipo de bagaje que permita al aprendiz reconocer el «input» que

su entorno le ofrece ha sido generalmente admitida (Camaioni 1978). De hecho, y a pesar de otras divergencias internas, la psicolingüística de los 70 y los 80 ha aceptado mayoritariamente que los niños y niñas no llegan al lenguaje con las manos vacías, y, aunque ha intentado demostrar que —contrariamente a lo hipotetizado desde estrictas posturas chomskianas— estos «conocimientos previos» son socialmente construibles y no innatos, ha estado en el fondo de acuerdo en que algún tipo de pre-requisito era necesario. Es en este sentido que Bruner (1978) habla de un aprendiz «generador activo de hipótesis», o que Gleitman y Wanner (1982), por citar sólo dos ejemplos, escriben «la cuestión central respecto la adquisición [del lenguaje] es como el aprendiz organiza aquello que recibe». Una lengua —primera, segunda u otra— no podrá ser, según este argumento, adquirida por simple imitación de sus formas, ni tampoco por paciente inducción de sus reglas a partir de todos y cada uno de los modelos concretos recibidos. De ser así, por ejemplo, habría que considerar lingüísticamente rechazables aquellos enunciados, o tipos de enunciado, aún no oídos, y éste no es en absoluto el caso como Chomsky ha suficientemente argumentado.²

Normalmente, durante los últimos años, el referido principio de reconocimiento ha sido resuelto en el caso de las Lns presuponiendo la existencia de un hilo conductor entre lo «comunicado» y lo «lingüístico». Ciertamente, la mayoría de los llamados métodos comunicativos en Ln y de las propuestas prácticas para programas de inmersión han sido contruidos sobre la base de que es posible establecer un principio de continuidad entre las «temas, tareas y finalidades» que los interlocutores vehiculan en una interacción, y las marcas lingüísticas de la Ln por medio de las cuales estos «contenidos (semánticos y pragmáticos)» serán formalmente explicitados. En consecuencia, aquellos mismos procedimientos pragmáticos y semánticos que los «aprendices» necesitarán cooperativamente construir para llevar a la práctica sus primeros usos de la nueva lengua —como en el juego del «fotógrafo», por ejemplo— podrán ser utilizados posteriormente como claves de reconocimiento de «inputs» más elaborados, ya que, según ha sido previamente establecido, estos «inputs» estarán en el fondo regulados por los mismos procedimientos. De esta forma, los niños y niñas que accedan a la Ln tendrán la posibilidad de correlacionar uno a uno los procedimientos sintácticos subyacentes en el «input» de la nueva lengua que su misma interacción les ofrece, con el previo conjunto de procedimientos pragmáticos y semánticos que esta misma interacción (en Ln) les habrá ayudado, previamente y de forma cooperativa, a construir (comprender y/o producir).

Pero, como diversos autores han remarcado, esta hipotetizada continuidad resulta incompatible con el hecho cada vez más aceptado de que el lenguaje está construido de manera no totalmente isomórfica respecto al significado y la funcionalidad de aquello que vehicula, que el lenguaje funciona, al menos en algunos aspectos, por medio de un conjunto de regularidades independientes respecto las regularidades del mundo a las cuales se refiere (Silverstein, 1976, 1985, Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982, Bowermann, 1982, Gleitman y Wanner, 1982, Slobin, 1982, 1985, Hickmann, 1987, entre otros). El presente argumento no niega en ningún caso el bagaje pragmático y semántico anteriormente considerado, pero sustenta que resulta insuficiente: algunos aspectos del «input» ofrecido a los «aprendices» resultarían irreconocibles con tan sólo el tipo de bagaje anteriormente explicitado.

La construcción de un hilo conductor semiótico

Ahora bien, si volvemos por un momento a la primera argumentación en torno a cómo usar (socialmente) una Ln, es posible sostener que en ella aparecía de manera implícita un hilo conductor semiótico (Vygotsky, 1973, 1979; Hickmann, 1987; Wertsch, 1985, 1988), eso es, un dispositivo para el reconocimiento de posteriores «inputs» lingüísticos de la Ln. Me refiero aquí, no a un orden en la acción conjunta que permita al «aprendiz» reconocer posteriormente el orden sintáctico de los diferentes elementos de la frase —tal como fue propuesto por Bruner (1975) y puesto en duda por él mismo más tarde (Bruner, 1982)—, sino simplemente a una posibilidad de reconocimiento que provendría del hecho que todo uso de la lengua necesitará siempre de un territorio compartido indicial, del hecho que quien no sea capaz de reconocer territorios comunes con el interlocutor se quedará sin lenguaje significativo.

En definitiva, entender la adquisición de la Ln como el progresivo acceso a la plurifuncionalidad de unos «signos vehiculares» ya desde el principio (colectivamente) utilizables, hipotetiza como mínimo tres cosas: 1) que el proceso de adquisición de la Ln implica el reconocimiento de un «terreno semiótico que los infantes irán dominando gradualmente» (Wertsch, 1985: 15); 2) que este acceso a lo semiótico remite a «la ontogénesis de formas de indicialidad cada vez más complejas» (Hickmann, 1987: 170); y que, en parte como consecuencia de «1» y «2»; 3) la nueva lengua resultará un «objeto de aprendizaje» más amplio que el que una estricta perspectiva chomskiana parece delimitar. Aprendiendo a construir y delimitar territorios compartidos con los demás, y adquiriendo los procedimientos para posteriormente indiciar sus «espacios» internos, los alumnos de la Ln —y entre ellos los de párvulos inmersión— harán más cosas que acceder a los primeros usos de la nueva lengua. En el caso concreto de la inmersión al catalán, los procedimientos para trabajar con signos serán un bagaje —una «competencia subyacente común» (Cummins, 1983)—, que permitirá acceder no tan sólo a la lengua de la escuela y a la lengua de casa, sino sobre todo a una lengua de instrucción construida, entre otros, por medio de procedimientos que indicializan territorios compartidos de tipo formal —y esto es de especial importancia en el caso de un programa de inmersión como el catalán dado el «pobre» bagaje lingüístico con el que muchos de los alumnos llegan a la escuela.

Recogiendo una hipótesis parecida de Gleitman (1989), podríamos decir que un niño preparado para tratar segmentos de texto como potenciales constituyentes de territorios compartidos indiciables —aunque en su origen no lingüístico— estaría en una posición privilegiada para reconocer otros territorios compartidos indiciales, entre los cuales incluiría las reglas sintácticas de su lenguaje. Es en este sentido que —sin excluir otras explicaciones—, parece en parte factible responder a la segunda de las preguntas planteadas al inicio de esta comunicación: ¿por qué los «primeros usos cooperativos» de la lengua que no se conoce aún comportan, precisamente, su propia adquisición?

Porque convirtiendo el tiempo, el espacio, y la propia actividad conjunta de la clase en un territorio ya colectivamente reconocible —como en el caso del juego del

«fotógrafo»—, dos cosas, como mínimo, serán posibles: primero que el «aprendiz» sea socialmente competente para usar la nueva lengua de la manera que ya reconoce; segundo que, reconstruyendo para sí un «territorio indicial» que inicialmente depende de los «otros», este «aprendiz» interiorizará un «espacio mental» (Werstch, 1985) que le servirá como punto de partida para acceder a usos más textualizados —o sea menos contextualizados— de esta misma nueva lengua.

Lejos de ser primero aprendida y posteriormente utilizada, la nueva lengua se adquiere cuando se usa. Pero, como Vygotsky ya sostuvo, éste es un proceso inevitablemente social, que es necesario realizar cooperativamente con otros: sin territorio indicial compartido [!] no hay uso posible del lenguaje a la vez que sin otros [!] ningún territorio común puede ser inicialmente reconocido.

Notas

1. Es necesario hacer una aclaración: Wittgenstein no usa el término «territorio», sino los términos «pintura» o «figura» (depende de la traducción); el término «territorio (social)» lo tomo de Bakhtine (1977, 1984). Uso, pues, indistintamente, «territorio» para referirme a Wittgenstein o Bakhtine ya que sostengo que en ambos casos se trata de «espacios compartidos (sociales) indiciales».

2. Obsérvese que entender la adquisición de la lengua como un proceso de reconocimiento tiene importantes consecuencias en relación al aprendizaje de Lns y, en especial, en relación a los programas de inmersión. Si adquirir diversas lenguas consiste en poder establecer un «matching» entre los modelos recibidos y «algo» que en algún sentido ya debe conocerse, si como sostiene Fillmore (1985) el aprendizaje de una o varias Lns no puede ser entendido como una cuestión de simple exposición sino de como el aprendiz accede significativamente a «lo expuesto», entonces el elemento central de dicho proceso será, no tanto el número de «inputs» ofrecidos, como el «bagaje» desde el que este aprendiz podrá, o no, reconocerlos —ver, especialmente, Cummins (1976, 1983, 1984).

Bibliografía

- ALLWOOD, J. (1981) «On the distinctions between semantics and pragmatics», a W. Klein and Levelt, W. (Eds.) *Crossing the Boundaries in Linguistics*, Reidel Publishing Company, pp. 177-189.
- ARTIGAL, J.M. i al. (1984) *Com fer descobrir una nova llengua*. EUMO. Vic.
- ARTIGAL, J.M. (1989) *La immersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*, EUMO Ed., Vic.
- ARTIGAL, J.M. (1990) «El context compartit com a base de l'ús/adquisició de la nova llengua: aspectes psicolingüístics d'un programa d'immersió», a *Actes de les primeres jornades d'ensenyament de la llengua*, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BAKHTINE, M. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*, Les Edition de Minuit, Paris.
- BOWERMAN, M. (1982) «Reorganizational process in lexical and syntactic development» a L. Gleitman and Wanner, E. (Eds.) *Language acquisition: the state of the art*, Cambridge University Press, pp: 319-346.
- BROWN, G. and YULE, G. (1983) *Discourse Analysis*, Cambridge University Press.

- BRUNER, J. (1975) «From communication to language», *Cognition*, 1975, 3, pp. 255, 287.
- BRUNER, J. (1978) «The role of dialogue in language acquisition», en *American Journal of Semiotics*, 1982, 1-3, pp. 1-16.
- BRUNER, J. (1982) «The formats of language acquisition», *American Journal of Semiotics*, 1982, 1-3, pp. 1-16.
- BÜHLER, K. (1965) *Teoria del linguaggio, la funzione rappresentativa del linguaggio*, Armando Armando, Roma.
- CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1966) *La lingüística cartesiana*, Seix Barral, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1979) *Reflexiones sobre el lenguaje*, Ariel, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Visor, Madrid.
- CHOMSKY, N. (1989) *El conocimiento del lenguaje*, Alianza Universidad, Madrid.
- CUMMINS, J. (1976) *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*, St. Patrick's College, Dublin, Mimeo.
- CUMMINS, J. (1983) «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y aprendizaje*, núm. 21 (1), pp. 37-68.
- CUMMINS, J. (1984) *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DI PIETRO, R. (1987) *Strategic Interaction. Learning languages through scenarios*, London, Cambridge University Press.
- ERVING-TRIPP, S. (1987) «Activity Structure as Scaffolding for Children's Second Language Learning» a Cook-Gumperz, J. and Corsaro W. (Eds.) *Issues in Theory and Method of Studying Children's Worlds*, Mouton de Grulier, pp. 327-357.
- FAUCONNIER, G. (1984) *Espaces mentaux*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- FILLMORE, L. (1985) «When does teachers talk work as input?», a M. Gass and Madden, C. (Eds.) *Input in Second Language acquisition*, Newbury House Publ. pp. 17-50.
- GLEITMAN, L. (1989) «The structural sources of verb meaning», a *Papers and reports on Child Language Development*, Vol. 28, August 1989, Stanford University, California.
- GLEITMAN, L. and WANNER, E. (1982) «Language acquisition: the state of the state of the art» a L. Gleitman and Wanner, E. (Eds.) *Language acquisition: the state of the art*, Cambridge University Press, pp. 3-48.
- GRICE, P. (1975) «Logic and conversation», a Cole and Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics, Vol. 3. Speech Acts*, Academic Press, New Uork, 41-58.
- GUMPERZ, J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HATCH, E. (1978) «Discourse analysis and second language acquisition» a E. Hatch (Ed.) *Second language acquisition*, Rowley, Ma. Newbury House, pp. 401-435.
- HICKMANN, M. (1985) «The implications of discourse skills in Vygotsky's development theory» a J. Wertsch (Ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, New York, pp. 236-257.
- HICKMANN, M. (1987) «The Pragmatics of Reference in a Child Language: some issues in developmental theory», a M. Hickmann (Ed.) *Social and Functional Ap-*

- poaches to Language and Thought*, Academic Press, London, pp. 164-184.
- HOFF-GINSBERG E. and M. SHATZ (1982) «Linguistic Input and the Child's Acquisition of Language», *Psychological Bulletin*, Vol. 92, No. 1, pp. 3-26.
- HYMES, D. (1984) *Vers la compétence de communication*, Hatier-Credif, Paris.
- KÄLLGREN, G. (1978) «Can a deep case model be used for text analysis?», a K. Gergerson (Ed.) *Papers from the Fourth Scandinavian Conference of Linguistics*, Odense University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986) «From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data», *Cognition*, 23, pp. 95-147.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. Oxford.
- KRASHEN, S. (1984).
- LEVINSON, S. (1983) *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LONG, M. (1983) «Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom» a M. Clarke and J. Handscombe (eds.), *Tesol'82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington D.C.: TESOL. pp. 207-223.
- LYONS, J. (1980) *Semántica*. Teide. Barcelona.
- PEIRCE, C. (1987) *Obra lógico semiótica*, Taurus, Madrid.
- SILVERSTEIN, M. (1976) «Shifters, Linguistics Categories, and Cultural Description» a K.H. Basso i H.A. Selby (Eds.) *Meaning in Anthropology*, University of New Mexico Press, Albuquerque.
- SILVERSTEIN, M. (1985) «The functional stratification of language and ontogenesis», a J. Wertsch (Ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- SILVERSTEIN, M. (1987) «The Three Faces of "Function": Preliminaries to a Psychology of Language» a Maya Hickmann (Ed.) *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Academic Press, London, pp. 17-38.
- SLOBIN, D.I. (1982) «Universal and particular in the acquisition of language», a Gleitman L. and E. Wanner (Eds.) *Language acquisition: the state of the art*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SLOBIN, D.I. (1985) «Introduction: Why Study Acquisition Crosslinguistically?», a D.I. Slobin (Ed.) *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*, (Vol. 2), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- SWAIN, M. (1985) «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», a M. Gass and Madden, C. (Eds) *Input in Second Language acquisition*, Newbury House Publ. pp. 235-253.
- SWAIN, M. i LAPKIN, Sh. (1983) *Evaluation Bilingual Education: A Canadian Case Study*, The Ontario Institute for Studies in Education, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, England.
- TAESCHNER, T. (1986) *Ensegnare la lingua straniera*, Ed., Il Mulino, Bologna.
- TERREL, T. (1985) «The natural approach to language teaching: un update» a *The Canadian Language Review*, 41, 3, pp. 461-479.
- VILA, I. (1983) «Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe», *Infancia y Aprendizaje*, 21 (1), pp. 4-22.

- VILA, I. (1986) «Activitats lingüístiques en aules preescolars d'immersió», *Il Congrés Internacional de la Llengua Catalana, Àrea d'Ensenyament i Llengua*. Reus-Tarragona (en premsa).
- VOLTES, M. y otros (1989) *La immersió lingüística a parvulari*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- VYGOTSKY, L. (1973) *Pensamiento y lenguaje*, La pleyade. Buenos Aires.
- VYGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979.
- WERTSCH, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (1973) *Tractatus*, Alianza Ed., Madrid.
- WITTGENSTEIN, L. (1988) *Investigaciones filosóficas*, Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona.

La lengua en la escuela, propuesta de tratamiento funcional

Joaquim Arenas

Servei d'Ensenyament del Català, Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya

Desde que el bilingüismo ha dejado de ser un anatema (Lambert y Peal, 1961) y la enseñanza de más de una lengua durante la infancia ha sido reconocida como una acción positiva y a menudo necesaria, la institución escolar se ve abocada a una práctica que presenta nuevas situaciones y necesita un comportamiento lingüístico y psicolingüístico claro para poder conseguir los objetivos programáticos y sobre todo los que, incluidos en estos últimos, pertenecen a la competencia comunicativa.

La realidad social de las lenguas de Catalunya, exige unos planteamientos operativos por parte del educador que vayan más allá de proporcionar la adquisición de la competencia lingüística, es decir, del aprendizaje de palabras, estructuras y reglas; más allá de la gramática en definitiva. Incluso los programas oficiales propuestos para los aprendizajes lingüísticos podrían llegar a ser poco operativos si por encima de la competencia lingüística no se propusiese alcanzar la meta de la competencia comunicativa. Chomsky ya advierte que cuando un niño dice una palabra hace explícitas muchas más cosas (1970).

Por lo tanto, se impone la necesidad de atender y considerar en la enseñanza de las lenguas, criterios sociolingüísticos y psicolingüísticos sin los cuales la adquisición y el dominio de las lenguas difícilmente alcanzará resultados aceptables.

Cuando se inicia en Catalunya el proceso para conseguir que el uso de la lengua

propia sea normal, se fija un planteamiento general que revertirá ineludiblemente en el tratamiento lingüístico que se habrá de aplicar en el ámbito educativo.

Este planteamiento, basado en la realidad lingüística del país, compleja y no demasiado fácil, se basa en la trilogía idiomática y supera el concepto de bilingüismo extendido y alabado en su forma general por los estados europeos. No se trata de potenciar la lengua del estado ni la adquisición de idiomas extranjeros de gran alcance. Lo que se pretende es partir de una premisa más ambiciosa y más real que beneficiará a todos los ciudadanos y permitirá la recuperación de la lengua territorial marginada durante tantos años (Moll, 1985).

Será necesario generalizar el conocimiento de la lengua territorial para toda la población de Catalunya, garantizar profundamente el conocimiento de la lengua del estado, que también es oficial, y extender el conocimiento de otras lenguas de gran alcance y de relación internacional.

La Llei 7/1983 de Normalització Lingüística no hablaba de estas últimas; no era necesario que lo hiciera, pero los currícula escolares si las incluyen con carácter obligatorio.

La trilogía idiomática como planteamiento podría sintetizarse así:

- lengua territorial, oficial y propia: el catalán
- lengua del estado: el castellano
- idiomas extranjeros.

En consecuencia, la educación en Catalunya ha de dar una respuesta eficaz, ésta es la palabra, para una circunstancia legalmente obligada. Y de hecho la da, aunque a menudo de forma parcial, o quizá no del todo adecuada en algunos casos (Arenas, 1986).

Criterios psicolingüísticos generales

La psicología como ciencia de la conducta humana se ocupa también del estudio de los hechos lingüísticos. La psicolingüística no aparece mencionada hasta 1960, cuando un grupo de expertos realiza los primeros estudios para poder avalar, desde la perspectiva de la experimentación psicológica, las ideas de Chomsky sobre la generación y la transformación de la frase.

Es lógico que esta joven ciencia, empezada y determinada no hace más de treinta años, no haya penetrado suficientemente en el comportamiento lingüístico, pero su contenido, que a continuación expondremos, nos hace insistir en ella.

Podemos decir que para los lingüistas y los psicolingüistas hay dos maneras de tratar la lengua:

(a) una que se basa en la buena o mala construcción de la frase y como consecuencia estudia las reglas, estructuras y elementos (Piaget, 1960).

(b) y otra que se fundamenta en la eficacia de la frase según la necesidad que el momento reclama (Vigotsky, 1934).

Sin duda, estos planteamientos están íntimamente relacionados con los objetivos lingüísticos y las aplicaciones didácticas que desarrolla la escuela y las que aplica el educador.

Lengua no es gramática (Saussure, 1916), ya que la gramática por sí misma aporta muy poco a la competencia comunicativa que es, en definitiva, lo que todos los niños de Catalunya han de conseguir, sean o no conocedores de la lengua propia.

En este sentido, el educador ha de dirigir la orientación de la voluntad del niño para realizar un acto lingüístico, orientación que se manifiesta mucho antes de la conciencia gramatical, ya que existe un bagaje previo a la lengua estructurada lógicamente antes de darse las condiciones para el aprendizaje (Taberten, 1919).

Esta orientación de la voluntad para crear un acto lingüístico —podemos hablar de intención— se hace evidente de manera clara cuando en una situación de diálogo, el niño no espera su turno de palabra, sino que introduce su acto lingüístico de forma espontánea. La psicolingüística más moderna afirma que existe un bagaje lingüístico anterior a la gramática y éste condiciona los mecanismos y procedimientos estrictamente lingüísticos (Bruner, 1978).

Antes de la palabra está la intención, luego viene la lengua. Intención, palabra y lengua nos llevan a un axioma bastante esclarecedor: la lengua sólo se aprende usándola, si entendemos la lengua como una capacidad comunicativa en un código concreto. Y este criterio se relaciona totalmente con el de eficacia ya que hablar es mucho más que poner en orden los conceptos y las estructuras; es, por encima de todo, interrelacionarse, exponiendo lo que se piensa. No es pues absurdo si nos damos cuenta de que para hablar es necesario un interlocutor. No existe el que habla en solitario. Los criterios de aprendizaje de la lengua han de estar en relación con la eficacia. El binomio aprendizaje /uso lo confirma.

Para el aprendizaje de la lengua la motivación es una parte básica. Para la apropiación del contenido lingüístico no es significativo saber quién es el primero que habla y quién es el interlocutor.

Cuando en los Programas de Inmersión se ha hecho una propuesta lúdica enseñando juegos concretos de tipo activo-verbal, si los alumnos conocen esta actividad sólo en catalán, cuando en la hora del patio jueguen a este juego utilizarán la lengua catalana. En este caso la motivación ha sido el interés y la necesidad y también las acciones nuevas producidas se han expresado en la misma lengua.

El educador ha de planificar y prever la prioridad de las funciones lingüísticas, y las premisas fundamentales que deberá tener presentes serán:

- *Previsión del tema*, que por su contenido tendrá su propia manera de funcionar, así como su propio léxico, es decir: qué, de qué y el vocabulario.
- El criterio de la *funcionalidad*, quién habla y a quién habla.
- El criterio de la *ubicuidad*; la comunicación se ha de establecer en relación a quién nos dirigimos, pero también dónde hablamos.
- *La causa de hablar*, que exige un objetivo. Aquí está precisamente la esencia de la eficacia, objetivo para la adquisición de estructuras y nociones.

Para terminar podríamos resumir lo anterior diciendo:

Para aprender una lengua desconocida, antes nos hemos de plantear:

- con quién quiero hablar
- quién habrá de hablar (si yo no soy el emisor)
- dónde tendré que hacerlo
- para qué utilizaré el habla.

Otro tema de capital importancia para el educador es la determinación de los usos lingüísticos, que deberán ser decididos por él mismo y por los alumnos. La forma de hacerlos efectivos será también algo a decidir por el agente y el sujeto de la educación. Todo junto debe formar parte de la base filosófica de todo aprendizaje lingüístico de una lengua desconocida. Las propuestas didácticas que se apliquen deberán responder a estas preguntas si se quiere superar el objetivo de una competencia lingüística por otra superior con referencia a las posibilidades adquisitivas y a los hábitos de uso lingüístico.

A las escuelas de Catalunya se incorporan año tras año alumnos que desconocen y han de descubrir una nueva lengua (Arenas, 1986): la propia del país y de la enseñanza. Y es necesario que el aprendizaje de la lengua no sirva solamente para transmitir un contenido más, como sucede a menudo en la enseñanza de idiomas extranjeros de amplio alcance que se enseñan por si acaso se necesitan; al contrario, se ha de conseguir la competencia comunicativa necesaria en catalán que llevará a los hábitos de uso. Todos los niños no catalanoparlantes de Catalunya cuando acaben la escuela han de poseer esta capacidad y haberla interiorizado para poder determinar en qué momento necesitan hacer uso de ella por haber asumido el catalán como lengua de comunicación espontánea y habitual.

Cuando los niños llegan a la escuela a los cuatro años poseen las bases necesarias para expresarse en la L1, bases dadas por los diferentes contextos sociales y sobre todo familiares.

Mientras se adaptan al medio escolar, estos niños y niñas descubren y se ponen en contacto con la L2 y se genera un ritmo propio del grupo/clase por la adquisición de nuevos hábitos y la asimilación de habilidades por medio de la L2. Así, el proceso de aprendizaje de la L2 se desarrollará desde la comprensión primero, y desde la expresión oral y escrita después. Además la interacción escuela/familia se producirá de tal manera que llegará a ser recíproca porque el niño proyectará en ambas situaciones el bagaje de conocimientos conseguidos y aún más importante, las funciones lingüísticas asimiladas con los diversos usos y registros del lenguaje, entre otros conceptos y nociones (espacio, tiempo, etc).

El conjunto de experiencias vividas será el responsable de la competencia lingüística en ambas lenguas (la del hogar, L1, y la de la escuela, L2).

La capacidad de expresión y la riqueza de léxico, entre otras cosas, serán los indicadores del proceso de transferencia de todo lo que se ha aprendido por medio de la L2; una vez que se ha conseguido este proceso, el niño puede dedicarse de pleno al aprendizaje de la lecto-escritura en la L2.

Es imprescindible diferenciar contextos a fin de que se puedan diferenciar las dos lenguas. Por este motivo es conveniente que cada lengua esté representada por una persona diferente. A medida que los niños y niñas consiguen una mayor capacidad comunicativa en la L2 se irá introduciendo una sistematización de la L1 y cuando se haya conseguido en la escuela la transferencia de las actividades realizadas en la L2, en el ámbito familiar se realizarán en la L2.

De esta manera, un tratamiento didáctico de las dos lenguas y un tratamiento específico por edades, hacen del Programa de Inmersión un verdadero Programa de Aprendizaje Precoz de una segunda lengua, conservando la primera y consiguiendo resultados positivos en el desarrollo cognoscitivo global.

Hemos hablado de filosofía del aprendizaje lingüístico escolar porque en esta segunda parte, cuando intentamos presentar el tratamiento curricular de las lenguas, lo que hemos expuesto hasta ahora servirá de telón de fondo para toda la planificación de la escuela catalana en lengua y contenidos programáticos (Blasi, 1980).

Ya se ha demostrado ampliamente, y nuestra realidad educativa en los barrios periféricos de la Catalunya urbana es un ejemplo tangible de ello, que para proporcionar un conocimiento del catalán en la escuela que lleve a hablar y consiga el estudio de las estructuras lingüísticas para captar la lengua en un último período, aportando también un conocimiento funcional capaz de provocar la espontaneidad del uso de la lengua, con las tres o cuatro horas semanales de clase de catalán no se conseguirá debidamente la adquisición lingüística al nivel deseado, sino que para ello habrá que utilizar cuando menos la lengua catalana de modo vehicular en una o dos asignaturas (Alsina, 1983).

Por este motivo, el diseño y posterior aplicación del Programa de Inmersión Lingüística en las aulas de parvulario y Ciclo Inicial —en la futura Reforma Educativa: Educación Infantil y Primer Ciclo de la Educación Primaria— con un porcentaje mínimo del 70% de niños de familia no catalanohablante, el Programa de Inmersión está en la línea filosófica que hemos expuesto, es decir, hace una educación vivencial de manera que las diversas situaciones provoquen la comunicación y como consecuencia la lengua se adquiere indirectamente (Departament d'Ensenyament, 1987).

La progresiva implantación de la enseñanza en catalán, entendida de esta manera, y su uso como medio de educación, es decir, de perfeccionamiento, de formación y de instrucción de los alumnos, despierta unas expectativas que ayudan aportando luz al oscuro panorama que Catalunya presentaba hace diez años para recuperar la lengua propia.

En una proyección recientemente efectuada y que será confirmada a finales del presente curso (1989-90), las escuelas que han iniciado Proyectos Educativos en Catalán como lengua vehicular o en Inmersión, superarán el 70% de la totalidad de los 3.100 centros de EGB, número que resulta de la suma del sector privado y del sector público; éste último quizá supera en 20 puntos aproximadamente al sector privado.

Estamos hablando de escuelas cuyo proyecto lingüístico es enteramente en catalán, exceptuando el castellano y el idioma extranjero. También es indispensable mencionar que al finalizar los cuatro cursos que dura el Programa de Inmersión, la enseñanza y la educación en catalán está previsto que prosiga hasta el final de los estudios obligatorios, ya que son los básicos y fundamentales, y la adquisición y consolidación de los aprendizajes instrumentales han de pasar necesariamente por la vía de la Normalización Lingüística.

En el actual Ciclo Medio de EGB —alumnos de 7 a 10 años— nos encontramos en una situación lingüística peculiar en una gran mayoría de centros. Los alumnos llegan poseyendo el catalán como lengua de uso habitual, y los que no lo poseen, como mínimo han de poseer la competencia comunicativa.

La normativa basada en la voluntad de un conocimiento de la lengua oficial y propia, establece también que es necesario el aprendizaje de la lengua castellana y

de un idioma extranjero, inglés o francés, en el ciclo inmediato posterior, llamado Ciclo Superior o Segunda Etapa (Decret 362/1983).

Nos encontramos pues, ante una situación de lenguas en contacto, aparentemente compleja y que ha generado alguna inquietud, por cierto poco justificada, temiendo una confusión lingüística producida por el aprendizaje y la enseñanza simultáneos de los tres idiomas curriculares. Ha llegado el momento de decir, y sin ningún tipo de voluntad de marginación para nadie, que en Catalunya la lengua de la enseñanza es una: el catalán, por su carácter de lengua propia de la educación.

Es inconcebible encontrar horarios que indiquen:

lunes: lengua, martes: catalán,

sería un síntoma de la poca información y formación sociolingüística de algunos educadores. El tratamiento lingüístico del Ciclo Medio en la escuela de Catalunya exige, de entrada, clasificar el papel que han de tener las tres lenguas en la escuela.

La clasificación adecuada en función de un aprendizaje lingüístico eficaz sería:

- L1. La lengua de educación y de enseñanza, la lengua que sirve para todas las funciones, la lengua de relación y comunicación.
- L2. La lengua propia del estado, la cual, por su carácter oficial, nos sirve para comunicarnos con un grupo lingüístico diferente que en el caso de la sociedad catalana plantea una situación de desequilibrio, ya que el límite de posibilidades de uso fuera del ambiente territorial de la lengua es mínimo. El 93% de la sociedad no lo comprende.
- L3. Un idioma europeo de alcance universal que nos permita abrirnos al mundo.

Sin duda, tanto en el aprendizaje de la L2 como en el de la L3, será necesario incidir en la competencia comunicativa más que en la competencia lingüística, que se podría postergar para un período de perfeccionamiento. En este sentido pueden surgir inercias por parte de los profesores, pero es necesario superarlas para dar posibilidades plenas y de calidad.

Se ha de admitir que esta clasificación de las lenguas que otorga el tratamiento de L2 a la lengua española se basa, en la escuela de Catalunya, en criterios de eficacia y de base sociológica.

Si hoy día se efectuase una encuesta preguntando a los ciudadanos de Catalunya si quieren que sus hijos aprendan el catalán en la escuela, la respuesta sería positiva en un 97,5%. Si se les preguntase lo mismo respecto a la lengua castellana, obtendríamos la misma respuesta.

Los datos de los que se dispone actualmente sobre los núcleos urbanos en los que la población de lengua no catalana alcanza índices muy elevados indican que los padres, en el momento de escoger para sus hijos la lengua de la educación, tienen una tendencia generalizada y progresiva a preferir el catalán como lengua de educación.

El crecimiento espectacular del catalán experimentado durante los seis últimos años del Programa de Inmersión es el exponente más claro de lo que arriba explicamos.

Por ejemplo, la media de los índices de solicitudes de enseñanza en catalán en el momento de las matrículas supera el 70% en los municipios periféricos de Barcelona.

La actitud social a favor de la escuela catalana en lengua y contenidos, representa un gran reto para la institución escolar, que, teniendo la lengua catalana como prioridad básica, ha de garantizar el conocimiento de las dos lenguas oficiales no sólo por la exigencia legislativa, sino también por la voluntad mayoritaria. Es, pues, imprescindible la necesidad de clasificación, la necesidad de determinar la función de cada lengua.

Las razones de eficacia se fundamentan en poder cumplir con garantía, no los objetivos de un curriculum académico, sino también la necesidad de dar respuesta satisfactoria a lo que reclama la sociedad en el marco del dominio de las dos lenguas. Hay que establecer una clara distinción entre la función de una y otra lengua para evitar una mezcla de lenguas en un bilingüismo mal entendido. Es obligado citar a Durkheim (1962): "el hombre que la educación ha de realizar no es el que la naturaleza ha hecho, sino el hombre que la sociedad quiere."

El tratamiento de la L2 en la escuela requiere algunas consideraciones:

- (a) se trata de una *lengua* que ya está *introducida*, que los alumnos ya conocen y cuya presencia en la sociedad, en los medios de comunicación y en las instituciones del estado es evidente, manteniendo su carácter de *lengua fuerte*.
- (b) Los alumnos, en consecuencia, conocen las dos lenguas y por lo tanto, se habrá de *sistematizar* el aprendizaje de la L2, con programas didácticos de ajuste de enriquecimiento y de ampliación de la lengua castellana.
- (c) Entendemos que todos los alumnos han adquirido la capacidad comunicativa en catalán cuando acaban el segundo curso de EGB a los 7 años de edad y que han conseguido en esta lengua el proceso lecto-escritor que será necesario consolidar.

El *Proyecto Lingüístico*, como parte inherente del Proyecto Educativo, ha de prever el *momento de la introducción de la L2*, proponiendo criterios compensadores, sobre todo teniendo en cuenta el *nivel umbral* de conocimientos mínimos de la L1 que permitan la introducción sistematizada de la L2.

- (d) La *contextualización* es un factor que hay que tener presente especialmente en referencia a la *diferenciación de profesores* para una y otra lengua. También el uso de materiales y de momentos horarios: horas concretas en días concretos.
- (e) La *metodología* ha de prever que *no se producen procesos paralelos*. Así, mientras la L1 imparte conceptos y ha de ser la lengua marco de referencia, es decir, la lengua de la cultura escolar, habrá que perfeccionar la L2 para llegar a la capacidad comunicativa oral y escrita. Es indispensable evitar la *disfunción de lenguas*.

Para acabar, haremos unas consideraciones que creemos que todo educador debería asumir en su oficio.

La existencia de factores extralingüísticos que determinan el aprendizaje de las lenguas. Entre el input y el output puede haber diversas interferencias, y siguiendo a Cousinet cuando habla de la educación en general, sugeriríamos la conveniencia de "no introducir necesidades ficticias por medio de intervenciones inoportunas". En el proceso de normalización lingüística escolar se impone el criterio de naturalidad que es, en definitiva, el que nos llevará a los hábitos de uso lingüístico.

El comportamiento de los maestros es otro aspecto decisivo a destacar. La escuela es un reflejo de la sociedad, pero de una sociedad que ha de cambiar. No habrá normalización de la lengua sin maestros normalizadores. El educador ha de llegar a ser modélico en el uso lingüístico y es preciso que llegue a ser, también, elemento clasificador de la funcionalidad de las lenguas.

Hay que ser consciente de que la normalización lingüística se genera por un conflicto lingüístico y que ello implica no aceptar las situaciones disglósicas (Ferrusson, 1978), es decir, no practicarlas y hacerles frente.

Todo lo que acabamos de exponer exige cambios, cambios que muchos centros educativos ya están efectuando. Cualquier cambio de tratamiento lingüístico comporta ciertos miedos, sobre todo por la persistencia del castellano. Miedos totalmente infundados, ya que la lengua castellana continúa siendo la lengua blanca, que tiene carta blanca para todo y en cualquier circunstancia. La lengua fuerte, como ya hemos dicho antes.

Dirigirse en catalán a un funcionario de la administración central supone un grado de violencia y exponerse a una resolución no demasiado favorable del asunto a tratar.

Lengua de prestigio en las universidades, lengua culta, vehículo de una cultura grande y rica que ha imperado durante años y años en su ámbito territorial y también fuera de él, estas cualidades sociales de la lengua castellana le han dado un gran prestigio en la sociedad.

La manera de clasificar las lenguas curriculares que hemos expuesto, conlleva claras diferencias entre lo que es necesario practicar para proporcionar las habilidades lingüísticas de un idioma extranjero, desconocido por parte de los alumnos y poco enraizado socialmente, y los programas de ajuste y perfeccionamiento expuestos para el castellano como L2.

No intentamos aquí quitar nada a nadie, sino devolver las cosas a su lugar natural; tras once años de introducir la lengua catalana en el ámbito educativo (Reial Decret 2092 / 1978), efectuar estas consideraciones no puede ser considerado como adoptar una postura osada.

Es conveniente, sin duda, dar un paso adelante y pasar del catalán aprendido al catalán vivido y eso sólo será posible si el Proyecto Lingüístico de los Centros prevé objetivos específicos en este sentido y en esta dirección.

La enseñanza de la lengua de origen: propuestas de renovación didáctica

Joaquim Dolz y Mercè Pujol

F.P.S.E. Université de Genève

Esta presentación es, por una parte, una reflexión crítica sobre los Cursos de Lengua y Cultura de origen (en adelante CLCO) ofrecidos por el Instituto Español de la Emigración y, por otra, una propuesta de renovación de la enseñanza impartida en los mencionados cursos. Nuestro trabajo se divide en dos partes, la primera se refiere a la situación de los hijos de emigrantes españoles en Ginebra, se analizan las prácticas actuales en los CLCO y se precisan las dificultades lingüísticas de sus alumnos. En la segunda parte, se proponen una serie de medidas concretas para mejorar el funcionamiento de los CLCO, medidas inspiradas en la pedagogía del texto.

1. Análisis de las prácticas actuales en los cursos de lengua y cultura de origen ofrecidos por el consulado español

Según el anuario estadístico del cantón de Ginebra de 1987, la población ginebrina es de 360.431 personas, de las cuales 21.883 son españolas. En el año escolar 1987-1988, 4.913 alumnos de origen español cursaban la enseñanza obligatoria suiza, de los cuales el 43 % estaba inscrito en los CLCO.

Los CLCO se inician en el segundo año de la escolaridad suiza y se realizan en

un horario escolar suplementario. Los alumnos que asisten a los CLCO están en contacto al menos con dos lenguas: el castellano y el francés.

Como es sabido, en el bilingüismo, o en la enseñanza bilingüe, cuatro factores son importantes: el lingüístico, es decir, la proximidad o lejanía de las lenguas; el social que concierne al prestigio y la valorización de ellas; el psicológico que se relaciona con la motivación, las diferencias individuales, el momento de adquisición, etc. y el pedagógico con relación a la enseñanza/aprendizaje. De ellos, el factor pedagógico va a ser tratado con más detalle en este artículo.

Una lectura atenta de los objetivos, programas y manuales seguidos en los CLCO pone en evidencia la falta de adaptación de éstos al contexto específico social, cultural y lingüístico de los niños de la emigración. Las actividades propuestas combinan definiciones gramaticales clásicas, ejercicios estructurales de aplicación y aprendizaje de reglas ortográficas a través del dictado. Pocas son las proposiciones en el dominio de la expresión oral y de la producción escrita. El trabajo efectuado con textos se centra principalmente en la lectura y en la comprensión.

Un punto de vista crítico sobre el papel de los CLCO ha sido ya evocado en la encuesta efectuada por Quilis (1982).¹ El tipo de observación de este autor le lleva a concluir afirmando que «la escolarización española, tal como se desarrolla actualmente, lo único que consigue es limitar² (en algunos casos ni eso) el grado de «afrancesamiento» progresivo a que necesariamente está abocado el alumno español escolarizado en Francia» (op. cit., p. 256). Sin entrar en detalle en la concepción teórica y en la metodología utilizada por Quilis (op. cit.), cinco aspectos son relevantes en su estudio: (a) los «errores» (sic.) no disminuyen al aumentar la escolarización española; (b) la escolarización tal como es impartida es insuficiente; (c) es necesaria una metodología suplementaria; (d) se hace sentir una revisión de la estrategia pedagógica y (e) la acción pedagógica debe orientarse prioritariamente a la lengua escrita.

Como uno de nosotros ha puesto en evidencia (Pujol, 1989), las actividades de expresión oral en castellano de los niños hijos de emigrantes se reducen al mínimo. Las actividades de expresión escrita, objetivo prioritario de esta comunicación, son también muy reducidas.

En una investigación reciente (Pujol, en curso), se muestra que los niños hijos de emigrantes españoles en Ginebra, no son semi-lingües (Skutnabb-Kangas & Toukomma 1976).³ Estos niños son capaces de producir textos bilingües así como textos unilingües en cada una de las lenguas. La emigración o el bilingüismo en sí mismos no originan dificultades. Éstas aparecen más bien como una consecuencia de las situaciones limitadas en las que practican el castellano y de las condiciones pedagógicas en las cuales esta lengua se imparte.

A continuación, exponemos las principales dificultades en castellano observadas en las producciones escritas de estos niños. Las dificultades son, en muchos casos, problemas técnicos discursivos, que indican la emergencia de una nueva competencia no totalmente dominada por el alumno. Los resultados de una investigación empírica realizada por uno de nosotros (Pujol, 1988a y 1988b) nos ha permitido elaborar un diagnóstico de las dificultades que encuentran los niños en sus producciones verbales escritas. En lugar de limitarnos a observar las dificultades ortográficas,

lexicales y morfo-sintácticas, como se hace en la mayoría de las investigaciones sobre el bilingüismo, hemos analizado también el funcionamiento textual de las unidades de la categoría verbal. Los datos de la investigación han sido interpretados de manera calitativa como el resultado de dos tipos diferentes de dificultades.

El primer tipo, corresponde a las dificultades que se explican en el interior mismo del sistema de la lengua castellana (dificultades de tipo *endo-sistema*); el segundo tipo, se puede interpretar como las dificultades específicas de los niños que están en contacto con otra lengua en la cual reciben la mayor parte de su aprendizaje (dificultades de tipo *trans-sistema*), su aparición se explica teniendo en cuenta las dos lenguas (en este caso, el castellano y el francés). Teniendo en cuenta estas interpretaciones, dos aspectos nos parecen importantes para la enseñanza. Por una parte, en el proceso de adquisición del castellano, los alumnos bilingües presentan dificultades de tipo *endo-sistema* semejantes a las de los alumnos monolingües castellanos; por otra parte, al estar en contacto con otra lengua, el francés, que es su primera lengua de aprendizaje, presentan dificultades específicas, de tipo *trans-sistema*, suplementarias.

2. Propuestas de renovación

La reflexión sobre el tipo de enseñanza impartida actualmente en los CLCO y el análisis de las dificultades en castellano de sus alumnos, nos ha llevado a plantearnos algunas pistas pedagógicas que podrían contribuir a mejorar la situación. Nuestra propuesta considera los esfuerzos de reforma de la enseñanza de la lengua materna en las escuelas primarias suizas relativas al desarrollo de la reflexión gramatical (Besson & al., 1979; Bronckart & Besson, 1988) y al dominio de la expresión oral y escrita (Commission Pédagogie du texte, 1988; Pasquier & Dolz, 1989). La reforma suiza, especialmente ardua en el área gramatical, establece como objetivo principal el desarrollar y el enriquecer las capacidades expresivas de los alumnos.

En ese contexto de renovación, la enseñanza impartida en los CLCO aparece completamente desfasada por tres razones principales: (a) es ineficaz y no se adapta a las necesidades específicas de los alumnos, como muestra el estudio de Quilis (op. cit.); (b) domina una metodología tradicional y deductiva (en contradicción con la perspectiva inductiva introducida por la reforma suiza), además el meta-lenguaje utilizado en las dos lenguas presenta un número importante de contradicciones e incoherencias; (c) las actividades en materia de expresión oral y escrita son totalmente intuitivas y no responden a las necesidades prácticas de los alumnos.

La pedagogía del texto (en adelante PDT) constituye una perspectiva para abordar las dificultades de los alumnos de los CLCO. El objetivo de la PDT es de establecer secuencias didácticas destinadas a mejorar las producciones orales y escritas de los alumnos. De manera breve, enunciaremos las tres ventajas esenciales de su aplicación a los CLCO. 1. La PDT propone una definición clara del producto final esperado (en función del tema a tratar, la finalidad a conseguir, el destinatario, etc.) y una gama de medios didácticos para alcanzarlo. Las tareas solicitadas se adaptan, en la medida de lo posible, a situaciones auténticas de comunicación. 2. La PDT pre-

senta como prioritaria la articulación de las actividades de lectura y producción de textos a las distintas disciplinas escolares. 3. Abordar la enseñanza de la expresión supone entrar en materia sobre la diversidad discursiva y su carácter multidimensional. En ese sentido, tomamos como referencia teórica el modelo de Bronckart et al. (1985), reformulado como un modelo sistémico, constituido por tres niveles jerárquicos de operaciones por Dolz & Schneuwly (1989) (figura 1).

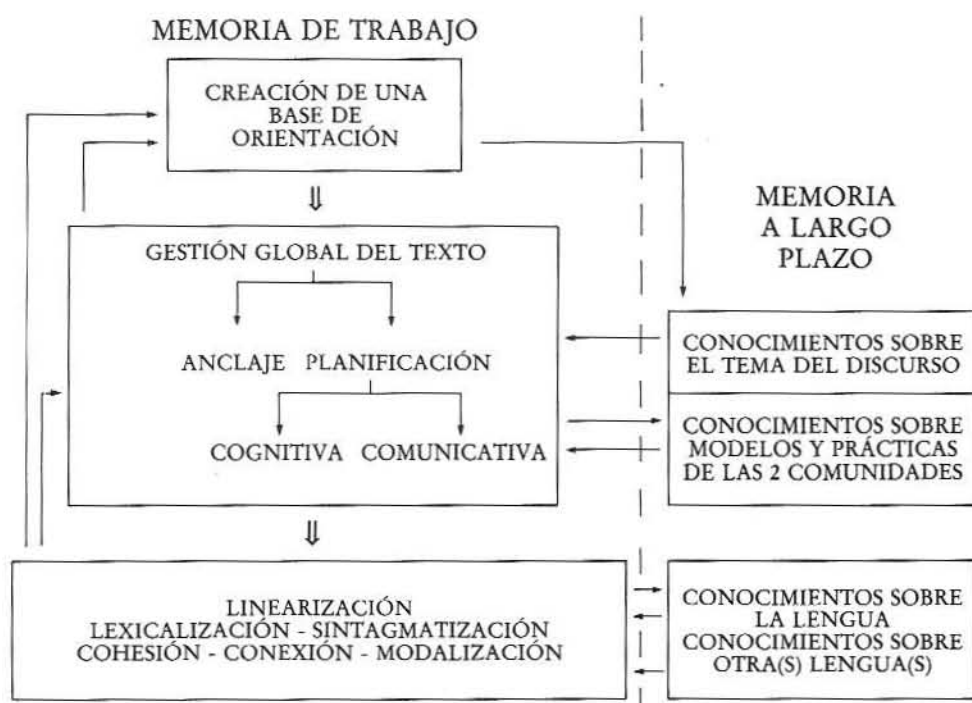


Fig. 1 Los tres niveles jerárquicos de operaciones del modelo teórico de producción de textos.

La realización de una actividad verbal se inscribe en un proyecto pedagógico global, con una serie de objetivos de aprendizaje, que concebimos como una secuencia de módulos que convergen en la producción de un texto. Cada módulo contiene ejercicios relativos a cada una de las dimensiones discursivas en las que el trabajo global sobre los textos se alterna con el trabajo local sobre las unidades lingüísticas.

Para ilustrar nuestro propósito, presentamos una secuencia didáctica centrada en la producción de diferentes tipos de cartas. Nuestra elección se debe a varias razones distintas y complementarias. En la actualidad, asistimos a una preocupación creciente por la diversificación en la enseñanza de la escritura y a la creación de una nueva metodología. Esta preocupación no es ajena a las relaciones existentes entre las dificultades expresivas de los alumnos y el fracaso escolar.

La carta es un tipo de texto cuya funcionalidad práctica es evidente para los alumnos; no sólo facilita sus posibilidades de contacto con el país de origen de los padres

sino que les ofrece una competencia comunicativa claramente apreciada. La tarea propuesta se convierte así en un medio de valorización de su identidad enunciativa como castellanohablantes. La conceptualización de la carta como texto es difícil de homogeneizar, se puede hablar de diversos tipos de correspondencia (informal, convencional, comercial, jurídica, etc.) siguiendo modelos relativamente diferentes; asimismo, una carta puede incluir formas discursivas distintas (diálogos, narraciones, explicaciones teóricas, etc.). Por todo esto, la carta nos parece un tipo de texto adecuado para abordar la diversidad y la multidimensionalidad discursiva.

Según nuestras hipótesis, las diferencias entre la correspondencia en francés y en castellano no se deben únicamente a las características específicas del sistema lingüístico de cada lengua sino también a la diversidad de modelos y prácticas existentes entre las dos comunidades. Existen ciertamente usos comunes y escritos sociales relativamente próximos, pero una de las dificultades mayores de los alumnos que asisten a los CLCO se deben al desconocimiento de las prácticas de escritura particulares de la comunidad de origen de los padres. Nuestro objetivo es comprender las relaciones biunívocas que se establecen entre las dos lenguas, examinar los casos en que los elementos aprendidos en una de ellas enriquecen la otra y, al mismo tiempo, diversificar las prácticas de la lengua menos utilizada para aumentar la pertinencia y la eficacia comunicativa del enunciador.

La figura 2 presenta, de manera esquemática, las diferentes etapas de la secuencia didáctica sobre la producción de cartas.

3. Conclusión

Enriquecer la lengua y la cultura del país de origen de los padres es el objetivo explícito de los CLCO. Contribuir al desarrollo de tales capacidades supone un replanteamiento de la enseñanza actualmente impartida en Ginebra. Los ejes de la renovación deberían ser, de nuestro punto de vista, los siguientes: (a) análisis de la situación institucional de los CLCO; (b) análisis de la práctica del castellano de los hijos de los emigrantes españoles; (c) diagnóstico de las principales dificultades en lengua castellana de los alumnos; (d) revalorización de su identidad enunciativa en lengua castellana; (e) articulación de la enseñanza de la lengua y de la cultura del país de origen; y (f) establecimiento de secuencias didácticas siguiendo los principios de la pedagogía del texto y en función de los problemas técnicos observados.

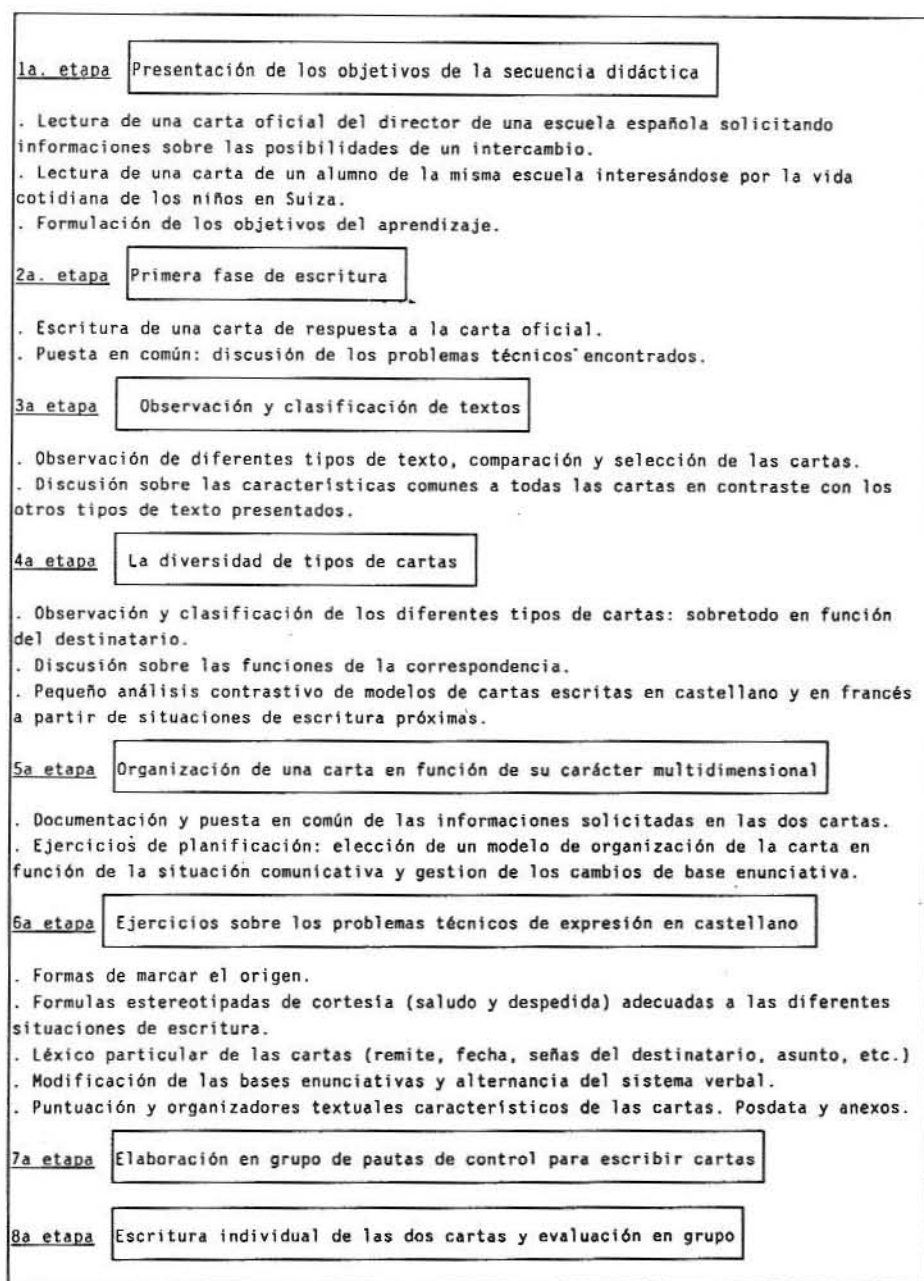


Fig. 2 Etapas de una secuencia didáctica centrada en la producción de cartas.

Notas

1. El trabajo realizado por Quilis (1982) es importante; sin embargo, sus premisas teórica y metodológica, sobre todo en lo que se refiere a las interferencias, pueden ser criticadas.
2. En *italica* en el texto.
3. Término conceptualizado por Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) para designar el dominio imperfecto de dos lenguas en los niños emigrantes. Semi-lingüe es el estado en el cual el niño no alcanza, en ninguna de las dos lenguas, una habilidad lingüística comparable a la de un monolingüe.

Bibliografía

- BESSON, M.J. et al. (1979) *Maîtrise du français*, Paris, Nathan.
- BRONCKART, J.-P. et al. (1985) *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. & BESSON (1988) Et si la grammaire n'était pas inutile? in: D. Bain et al. (Eds.) *La recherche au service de l'enseignement*, Genève, CRPP.
- COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1988) *Contributions à la pédagogie du texte, II*, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 51.
- DOLZ, J. (1989) L'expressió escrita a l'escola. Elements per a una pedagogia del text, València, *Papers*, 39-52.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1989) *Communicative planning in different text types written by children aged 10 and 14*. Third European Conference for Research on Learning and Instruction, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1989) *Les textes informatifs-explicatifs à l'école primaire*, Comunicación presentada en el Colloque DFLM, Genève.
- PUJOL, M. (1988a) *El castellano de los hijos de emigrantes españoles en Ginebra*, Comunicación presentada en el Seminario Linguapax II, Sitges (Barcelona).
- PUJOL, M. (1988b) *L'Escalade es una fiesta ou les restructurations des langues des enfants de la deuxième génération*. Comunicación presentada en el Réseau Européen «Acquisition des langues», Montreux.
- PUJOL, M. (1989) Description du comportement langagier en situation dialogique des enfants migrants de la deuxième génération, in: C. Rubatel (Ed.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, 403-422.
- PUJOL, M. (en curso) *Enfants migrants bilingues. Analyse des pratiques langagières*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- REVAZ, F. (1989) *Lire et écrire la description: survol historique des pratiques descriptives et analyse critique de quelques manuels*, Comunicación presentada en el Colloque DFLM, Genève.
- QUILIS, A. (1982) *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia*, Madrid, MEC.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976) *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*, Tampere, UNESCO, University of Tampere, Research reports, 15.

Un ejemplo de producción de textos prescriptivos en euskara y en castellano por niños bilingües. Consecuencias didácticas

Itziar Idiazábal y Arantza Bilbao

Departamento de Filología Vasca. UPV-EHU. Vitoria-Gasteiz

Introducción

El texto como unidad básica del lenguaje es un hecho admitido por la mayoría de los lingüistas así como por los psicólogos y pedagogos que estudian el lenguaje humano. En didáctica del lenguaje el recurso al texto, sobre todo al literario y narrativo, es por otro lado, tradicional. Sin embargo, una concepción de texto más dinámica, más comunicativa (leer y escribir textos reales en situaciones más contextualizadas), y más diversificada (los textos narrativos son interesantes pero no acaba ahí el abanico de posibilidades, que se vienen estudiando en las diferentes tipologías de textos), resulta todavía entre nosotros un fenómeno bastante raro.

Guiadas por estas ideas hemos querido observar qué sucede cuando se hace escribir en una clase un texto que no es la típica narración escolar. Pretendíamos observar las dificultades que pueden tener escolares que se supone saben escribir, para producir un texto usual, como es el texto de instrucciones, cuando no han sido «adiestrados» para ello.

Por otro lado, queríamos ver la influencia que podía tener el nivel de lengua de los escolares en la capacidad para producir un texto así. Es decir, dada una población bilingüe pero con un nivel de euskara, por lo general, inferior al castellano podía presuponerse que en un texto de este tipo serían mejores las producciones en castellano.

Para presentar el trabajo realizado procederemos del siguiente modo: en primer lugar, trataremos de caracterizar los textos prescriptivos; para ello adoptamos el esquema de Adam (1987), que al ser semántico-estructural no plantea problemas tipológicos y se adapta con facilidad a cualquier texto. Un análisis más discursivo resulta imprescindible para una mejor descripción y análisis del texto, sobre todo de los elementos formales lingüísticos de los mismos, pero era prematuro hacerlo en nuestro actual estado de reflexión teórica. A continuación, presentaremos la experiencia o actividad escolar en la que hemos obtenido los textos, seguido del análisis de los mismos. Solamente presentamos datos globales y referidos a los aspectos de superestructura semántica y de elementos extra-alfabéticos de los textos. Para finalizar, extraemos algunas consecuencias didácticas.

1. Los textos prescriptivos

Para identificar este tipo de texto vamos a basarnos en los trabajos publicados en el n.º 56 de la revista «Pratiques» (1987) y más concretamente utilizaremos la propuesta de J.-M. Adam para el esquema secuencial o de superestructura semántica que nos servirá de punto de referencia.

Se denominan textos prescriptivos o de instrucciones («injonctifs» en francés) aquellos que están concebidos para «hacer hacer», constituidos a modo de pautas de acción o incitaciones a la acción ordenadas, cuyo objetivo está previamente establecido y acordado entre el productor y el receptor del texto. Extraemos otra definición que Adam (o.c.) cita de Longrace, en donde describe el texto prescriptivo «como la sucesión lógica o cronológica de unidades de base designando las fases o etapas sucesivas (a menudo en futuro) de un proceso que se ha de ejecutar y que comporta generalmente una proposición exhortativa en la que se recomienda al destinatario seguir escrupulosamente las indicaciones dadas» (p. 64).

Entran dentro de esta categoría de textos las instrucciones de montaje/modos de empleo, las recetas de cocina, las consignas y reglamentos, las reglas de juego, las guías-itinerarios, el horóscopo, la profética, el boletín meteorológico.

F. Revaz (1987), propone una explicación a modo de continuum, entre la descripción y el texto de instrucciones, que se adecúa mejor a la heterogeneidad de los textos reales que las oposiciones en términos discretos de algunas tipologías. También Adam (o.c.) recoge esta idea de progresión, de más a menos prescriptivo, para referirse a las subcategorías detectadas de textos prescriptivos.

Un texto netamente *prescriptivo* sería aquel que propone una acción a realizarse sobre el agente de los actos y estaría marcado por la presencia de formas imperativas. Un ejemplo extremo sería el Decálogo bíblico. Llamaría texto de *instrucciones* a aquel en donde se actúa sobre el objeto o sobre el paciente de la acción. El ejem-

plo que da nombre a esta subcategoría es «el modo de empleo» o «las instrucciones de montaje». En este caso, junto con los imperativos prevalecen los infinitivos. El texto menos prescriptivo, pero que también entraría dentro de este conjunto sería el que llaman *predictivo*. Aquí se prevee un estado futuro del mundo, y las formas verbales típicas serían los futuros. Ciertos horóscopos o boletines meteorológicos pueden clasificarse aquí.

Si tratamos de definir los textos prescriptivos desde un punto de vista más formal, secuencial —en términos de Adam—, y en cierto modo más lingüístico que el utilizado hasta ahora podemos adoptar el esquema de este autor.

Esquema 1

Fase inicial (Fi) Transformación (T) Fase final (Ff)
(Micro-proposiciones
temporalmente ordenadas)

Lo que se llama estado o fase inicial, generalmente consiste en la descripción de la situación inicial (ingredientes de una receta de cocina, materiales y partes de un «modo de empleo»).

Como marcas formales de las micro-proposiciones que constituyen el núcleo de estos textos, es decir, la transformación, se suelen mencionar las formas verbales: imperativo, infinitivo, futuro (2.^a persona para los prescriptivos, 3.^a para las predicciones); la frecuencia de SN así como de performativos explícitos.

No hemos visto estudios que expliciten más las diferentes marcas o índices específicos de estos textos, ni a nivel general ni a nivel de fases. Puede hacerse la hipótesis de que cada lengua, y en nuestro caso el euskara y el castellano, utilizan recursos lingüísticos diferentes para cada tipo de texto, y por tanto, también para los prescriptivos. No conocemos estudios que nos puedan aportar datos al respecto, pero sería interesante hacerlo, tanto con fines lingüísticos como pedagógicos.

El estado o fase final es el resultado de las acciones programadas en la fase de transformación. De hecho, a veces, no hay elementos que expliciten esta fase, pues está ya mencionado o implícito en el objetivo que se pretende a través de todo el proceso programado.

A la hora de caracterizar estos textos resulta también evidente la utilización profusa que se hace de los recursos extra-alfabéticos. En la medida que no hay un hilo argumental, narrativo u otro, parece que para atraer la atención del lector hay que recurrir a todo tipo de recursos tipográficos y de composición. Algunos de estos recursos son los siguientes:

- Títulos y subtítulos.
- Parágrafos.
- Puntuación.
- Diferentes formas de representar listados o relaciones de elementos homogéneos: números, letras, guiones, puntos, posición en columna, etc.
- Dibujos y esquemas.

- Distribución del espacio de la página.
- Recursos tipográficos varios: subrayado, mayúsculas, tamaño de letra, colores, etc.

2. La producción de un texto de instrucciones en euskara y en castellano por escolares bilingües de 6.º y 8.º de EGB

A fin de conocer como proceden los escolares para producir textos poco frecuentes en los programas de didáctica de la lengua pero usuales en la vida social extraescolar, hemos realizado una pequeña experiencia, cuyo procedimiento detallamos a continuación:

2.1. Los sujetos

Se trata de escolares de 6.º y 8.º de EGB, castellanoparlantes de origen en su mayoría, pero que han sido escolarizados en euskara, desde los 3 años, en programas de inmersión. El castellano además de ser lengua de comunicación habitual, ha sido materia de escolarización, fundamentalmente como asignatura de lengua, pero también como lengua vehicular de los textos de consulta de diversas materias escolares. El centro escolar es una ikastola situada en las inmediaciones de Bilbao que acoge una población de nivel socio-económico medio-alto.

2.2. El corpus

Lo constituyen textos producidos en euskara y en castellano, por grupos diferentes de niños, relativos a las reglas de juego del parchís. La consigna utilizada para los textos en euskara fue la siguiente: «Un fabricante de juguetes desea publicar las instrucciones del juego de parchís en euskara (algo que creemos no existe por escrito). Debéis escribir el texto para dicho fabricante.»

La consigna para los textos en castellano consistió en hacer «escribir las reglas para que los pequeños de EGB, que no saben jugar, aprendan a hacerlo, leyendo las instrucciones».

Se recogieron tantos textos como alumnos había en cada una de las 4 clases que se interrogaron. Sin embargo, sólo hemos analizado una veintena de textos por cada grupo. Es decir: 20 textos de euskara de 6.º de EGB; 20 textos de euskara de 8.º de EGB; 20 textos de castellano de 6.º de EGB y 20 textos de castellano de 8.º de EGB. Un total de 80 textos.

3. Análisis de los resultados

En la caracterización de los textos prescriptivos (punto 1), hemos destacado tres

aspectos: la superestructura semántica o esquema secuencial de Adam (o.c.); algunas características formales, lingüísticas, morfosintácticas y otras que también definen estos textos, y en tercer lugar, hemos hablado de los elementos extra-alfabéticos que también configuran a nivel escrito, estos textos.

En el análisis nos limitaremos a dos apartados. Nos referiremos, por un lado, a la organización secuencial del texto, la presencia o ausencia de cada una de las tres secuencias básicas del mencionado esquema de Adam y de sus subapartados, así como de su ordenamiento lógico o cronológico. Por otro lado, vamos a observar la utilización que se hace de elementos no alfabéticos (puntuación, párrafos, listados, esquemas, etc.), tan utilizados en los textos de instrucciones estándar.

3.1. *La superestructura semántica en los textos de instrucciones de los escolares de 6.º y 8.º de EGB*

El esquema general (n.º 1) que hemos presentado en el punto 1 de este trabajo resultaría como sigue en el caso del texto de instrucciones para el juego del parchís:

Esquema 2

<i>Fase inicial</i>	<i>Transformación</i>	<i>Fase final</i>
Material	Jugada inicial	El ganador
Jugadores	Otras jugadas	Final del juego
Objetivo del juego*	Reglas de avance y retroceso	

* Este subapartado puede figurar en cualquier fase sin que el texto pierda orden lógico.

Los criterios de observación que hemos utilizado son los siguientes:

- Presencia o ausencia de los diferentes subapartados. Contabilizamos simplemente la presencia de los sub-apartados que se citan en el esquema 2, siempre que haya una mención explícita a los mismos.
- Presencia o ausencia de cada una de las tres fases del esquema general. Sólo contabilizamos una fase como presente si aparecen todos o alguno de los subapartados de esa fase en su lugar correspondiente. Es decir, para aceptar que existe presencia de la fase inicial tiene que aparecer una mención explícita al material, a los jugadores o al objetivo del juego, en el inicio del texto, marcando precisamente esa secuencia. Si aparecen uno o varios subapartados de una fase pero en otro lugar, —por ejemplo, aparece una mención al material del juego hacia el final o en medio del texto—, los contabilizamos como tales subapartados, pero no como marcadores de una determinada fase. En el caso del ejemplo, por tanto, no habrá presencia de fase inicial.
- El orden lógico o cronológico del texto, es decir, de sus fases y de sus subapartados, que es una de las características de los textos prescriptivos, lo hemos contabilizado del siguiente modo. Está ordenado aquel texto en el que:

- aparecen las tres fases con sus subapartados y ordenados según esquema; o,
- aunque falta alguna fase o subapartado, los que aparecen están de tal modo ordenados que el texto resulta coherente y eficaz para el objetivo propuesto.

En caso de no cumplir ninguna de estas condiciones no contabilizamos el texto en el capítulo «orden del texto».

- (d) Otros apartados complementarios. Dentro del apartado «Complementos» recogemos descripciones generales a modo de definición, comentarios históricos, valoraciones y ejemplos de jugadas o situaciones relacionados con el tema, en nuestro caso con el juego del parchís. Estos comentarios o complementos, suelen ser bastante frecuentes, sobre todo en los textos de instrucciones no estándar o no profesionales, y también los textos de los niños. En la medida que no son estrictamente necesarios en un texto de instrucciones, no figuran en el esquema, pero hemos contabilizado su presencia de manera global.

Cuadro 1

LA SUPERESTRUCTURA SEMÁNTICA DE LOS TEXTOS DE INSTRUCCIONES PARA EL PARCHÍS.
CIFRAS GLOBALES POR GRUPOS DE NIVEL (6.º Y 8.º) Y DE LENGUA (CASTELLANO [C] Y EUSKARA [E])

Grupo	Fase inicial				Transfccion		Fase final		Orden	Compl.
	si	mat.	jug.	obj.	si (reglas)	si	fin	ganador	si	si
6.º C	6	4	8	3	20	5	3	8	4	6
8.º C	14	14	11	4	20	9	2	13	7	10
6.º E	4	4	13	1	20	9	1	14	4	1
8.º E	16	6	13	3	20	11	2	11	12	1
Total	40	28	45	11	80	34	8	46	27	18

Nota:

Las cifras de este cuadro así como los comentarios a los mismos hay que considerarlos más como hipótesis de trabajo que resultados con valor generalizable. La muestra no es representativa y la metodología de análisis es todavía una simple tentativa.

El cómputo de las cifras absolutas deja de manifiesto que la fase de transformación, las reglas del juego, las jugadas que hacen avanzar el juego, es la parte que tanto los de 6.º como los de 8.º, y en euskara así como en castellano, está siempre presente en estas producciones. La fase inicial está explicitada en 40 textos, es decir, en la mitad de los mismos. Ahora bien, no siempre aparecen todos los subapartados que se consideran necesarios en los textos estándar. La fase final se explicita algo menos, 34 veces, haciendo casi siempre mención al ganador. Con relación a los subapartados, la mención al ganador y a los jugadores y al material son los más frecuentes.

El capítulo del orden, que en cierto modo es una selección de los textos «bue-

nos» o «pertinentes» resulta bastante sorprendente. Solamente 18 de los 80 textos consiguen ordenar las diferentes fases, y especialmente las reglas o instrucciones según una lógica o una cronología que permita llevar a cabo el objetivo, dar instrucciones claras para jugar al parchís según sus reglas.

Los comentarios o complementos de información, aparecen para expresar valoraciones del juego («este juego es divertido pero cansa mucho», «es un juego muy largo y, a veces, aburrido») o descripciones complementarias («Es un juego inventado en la China», «El dado es una cosa cuadrada», «Este juego consta de la suerte, de la astucia y de otras pequeñas cosas»). No son muy frecuentes (18/40) y curiosamente son mucho más numerosos en castellano que en euskara (16/18). De momento no tenemos suficientes argumentos para poder explicarlo.

Si comparamos los resultados por grupos de nivel, aparece una diferencia significativa entre 6.º y 8.º, en casi todos los apartados y en las dos lenguas. Parece que en lo que a estructuración del texto, atención a las fases y subapartados fundamentales siendo muy bajas las cifras absolutas, son más conscientes los mayores que los menores. No creemos que sea debido a un aprendizaje programado específicamente, dado que no existen actividades de este tipo de textos en el programa, sino más bien a una maduración general. No obstante, es un aspecto que hay que profundizar en estudios sucesivos.

Comparando los resultados por grupos de lenguas las diferencias parecen pequeñas, aunque insistimos, no es el valor significativo de las cifras lo que queremos defender con este trabajo. En efecto, en la Fase inicial apenas hay diferencias. Por otro lado, al estudiar datos globales no podemos apreciar las diferencias que pudieran existir en la fase de transformación. En la Fase final, en euskara, los subapartados correspondientes se sitúan algo más frecuentemente en el final del texto, pero tampoco puede decirse que ésta sea una diferencia muy significativa. En cuanto a ordenación general del texto, también hay una ligera superioridad en euskara (16/19) que tampoco creemos que sea significativa de una mayor competencia en este tipo de textos. Ya hemos mencionado antes que los comentarios no estrictamente necesarios son, y en este caso, claramente, más frecuentes en castellano que en euskara (16/2).

En general, las producciones recogidas denotan una centración en las reglas propiamente dichas; las acciones que hay que impulsar o evitar constituyen el cuerpo básico de estos textos, pero no siempre está clara, no al menos a nivel escrito, la finalidad de dichas acciones ni el punto de partida o marco en el que se sitúan las mismas. Es decir, no parece que logran el objetivo comunicativo pretendido.

3.2. La utilización de elementos extra-alfabéticos en los textos de instrucciones producidos por escolares de 6.º y 8.º de EGB

Como hemos indicado anteriormente, la mayoría de las tipologías de textos, mencionan como caracterizadores de los textos escritos, elementos que aunque no se hayan considerado como propiamente lingüísticos, sí son fundamentales para el funcionamiento de la lengua escrita. Por ejemplo, Bronckart y su escuela (1985) los llaman organizadores imi-textuales (intra, meta e intertextuales). Nosotros los llama-

mos extra-alfabéticos siguiendo a Djebour & Lartigue (1989), porque, aunque sea menos precisa, nos parece una denominación más transparente.

Los elementos que hemos observado son los que aparecen en el cuadro 2 y el criterio que hemos utilizado para su cómputo es simplemente la presencia, sin juzgar la corrección o pertinencia de su utilización.

Como información adicional para interpretar los datos del cuadro 2, diremos que para computar un texto bajo cualquiera de las categorías observadas, es suficiente con que en dicho texto aparezca el recurso en cuestión, una sola vez. Un sólo punto (.) o un sólo cambio de letra (mayúsculas, colores, etc.) es suficiente para que dicho texto aparezca contabilizado bajo los epígrafes de puntuación y de tipografía. Las cifras, por tanto, hacen suponer una riqueza de recursos superior a la que se da en realidad.

Cuadro 2

ELEMENTOS EXTRA-ALFABÉTICOS UTILIZADOS EN EL TEXTO DE REGLAS DEL PARCHÍS.

<i>Grupos</i>	<i>título</i>	<i>subtít.</i>	<i>puntuación</i>	<i>parágrafos</i>	<i>listados</i>	<i>esq./dib.</i>	<i>tipogr.</i>	<i>Tot.</i>
6.º C	20	3	15	10	2	6	12	68
8.º C	16	1	20	14	5	3	17	76
6.º E	16	4	12	6	3	2	15	58
8.º E	17	7	16	16	7	6	20	89
Total	69	15	63	46	17	17	64	

De los elementos observados, hay un grupo que resulta aparentemente más frecuente. Los epígrafes de título, puntuación, parágrafos y cambios tipográficos son utilizados por la mayoría de los textos. Si analizamos un poco más en detalle, veremos, sin embargo, que los tres primeros son comunes a todo texto escrito. Por otro lado, las cifras del apartado de cambios tipográficos son engañosas porque casi todos los textos cambian efectivamente de letra, utilizan las mayúsculas, o subrayan algo, pero esto sucede exclusivamente en el título. No lo utilizan para ningún otro punto del texto, salvo en contadas excepciones.

Por otro lado, los recursos que se podrían considerar más específicos de los textos «teóricos» (Bronckart, 1985), y por tanto también de los prescriptivos, como son los subtítulos, los dibujos y esquemas, y los listados marcados con guiones, números, letras, etc., tienen una presencia muy pobre. Apenas el 20 % de los textos aparece con algún marcador extra-alfabético diferente al de cualquier redacción escolar. La composición de la página resulta, en general, «gris» (ver ejemplos de anexo), en contraposición con la riqueza de elementos con los que juegan, los textos estándares correspondientes.

4. Conclusiones y consecuencias didácticas

En primer lugar, queremos insistir en que el trabajo no pretende ser representativo de la competencia textual de los escolares bilingües vascos, ni mucho menos. Un solo centro y un solo grupo por nivel y edad han sido observados en una sola actividad. Por otro lado tampoco esa actividad ha sido analizada completamente. En concreto, para el presente trabajo, hemos dejado al margen todos los aspectos de construcción frástica e intefrástica. Las competencias morfosintácticas por tanto, no han sido analizadas y deberían serlo si pretendiéramos un análisis completo.

Sólo nos hemos referido a los aspectos de estructuración (planificación ?) textual y a los recursos extra-alfabéticos. Estos son aspectos que la didáctica tradicional de la lengua materna (la que se hace en nuestro entorno, ¿País Vasco?), descuida, generalmente. Sin embargo, es evidente que son tan o más importantes que los morfo-sintácticos tradicionales. Y en los textos prescriptivos son absolutamente imprescindibles.

Pues bien, las producciones infantiles observadas, resultan significativamente alejadas de los modelos estándares, tanto en planificación como en recursos tipográficos y de composición del espacio de la página.

Si lo que pretendíamos era comprobar empíricamente que los escolares tienen dificultades de lenguaje escrito más allá de la ortografía y de la morfosintaxis, el objetivo está cumplido. Y resulta también evidente que tampoco es suficiente conocer algo, en nuestro caso saber como hay que jugar al parchís, para poderlo transmitir por escrito de manera inteligible. Estas dos constataciones, con ser elementales, nos parecen, sin embargo, de gran transcendencia para la didáctica de la lengua escrita.

Para hacer producir textos de diferentes tipos no basta con saber leerlos. La producción conlleva dificultades que no quedan de manifiesto en la comprensión.

Por otro lado, para producir diferentes tipos de textos no basta con saber hablar o escribir, a nivel genérico, una lengua. Es preciso ejercitarla en actividades diferenciadas (diversificadas).

Refiriéndonos a la condición bilingüe de nuestros escolares no está probado que el ejercitarse en una lengua para producir un determinado tipo de texto, por ejemplo el prescriptivo, sea suficiente para saber producir ese mismo tipo de texto en la otra lengua que también conocen.

Nosotros suponíamos que los escolares, al ser en su mayoría de lengua materna castellana, producirían mejores textos en esta lengua que en euskara. Hay que tener en cuenta además, que el texto exigido, en términos absolutos, es mucho más usual en castellano que en euskara. Pues bien, en los aspectos analizados no aparece para nada esta superioridad, incluso, podríamos decir que los resultados son contrarios a la suposición: los textos en euskara presentan en general una estructuración mejor.

Aunque los aspectos que hemos estudiado en este trabajo pueden ser bastante comunes a todas las lenguas, parece que a niveles de estructura propiamente lingüística, cada lengua tiene sus propias formas de textualización. Aquí habría que mencionar la necesidad de estudios descriptivos de las diferentes textualidades de cada lengua para sustentar una didáctica coherente de la misma.

Si la didáctica del francés, lengua materna, hace ya mucho tiempo que lanzó el

grito de la necesidad de basarse en el texto y además de diversificar los textos escolares más allá de la narración, (Bronckart, 1978; Schnewly y col, 1988) nosotros tampoco podemos permanecer indiferentes a esa necesidad. De hecho ya se observa esta tendencia en diferentes publicaciones del Estado (Cf. por ejemplo, Zayas, 1987). Sin embargo, tal como se recogía en un congreso reciente, titulado precisamente «La *diversification* dans l'enseignement du français écrit» (DFLM, Ginebra, sept. 1989) es imprescindible tener claros los criterios del por qué, del cómo y del para qué de dicha diversificación.

Criterios como la necesidad de adecuarse a las exigencias sociales que los escolares deberán afrontar en un futuro inmediato; la posibilidad de transfer de una determinada modalidad de texto hacia otros textos, es decir, de economía y eficacia en los programas, y, finalmente, de la necesidad de un marco de referencia sistemático (tipología ?), de cierta unicidad que suponga un punto de referencia, ante la mera diversidad por la diversidad, son aspectos que debemos tener en cuenta. En la medida que no hay respuestas definitivas, ni tampoco generalizables, es imprescindible potenciar la investigación en didáctica de la lengua, en coordinación con todas las disciplinas de referencia (Lingüística y Psicología y Pedagogía del lenguaje) de manera que los cambios, las «reformas» no sean meros reflejos de la moda.

El retraso secular que padece la didáctica del español y con él todas las demás lenguas del Estado parece ser razón suficiente para aprender de los avances, pero también de los errores, de los vecinos que van más adelantados. Que así sea.

TRANSCRIPCIÓN DE TEXTOS ORIGINALES

Para jugar al parchís como mucho pueden jugar cuatro personas, y como mínimo dos. Se necesitan cuatro fichas para cada uno, un dado, y un tablero. En las esquinas del tablero hay cuatro cuadrados donde se suelen poner las fichas. En el centro también hay un cuadrado, cortado por sus diagonales, y con ello se separa en 4 triángulos. Cada uno es del color de los cuatro cuadrados. En estos triángulos hay que meter las cuatro fichas, y el primero que lo consiga gana. Para ello, hay varias reglas:

1. Hay que sacar un 5 para sacar las fichas de los cuadrados o casas.
2. Tiene que dar un número justo para entrar en el triángulo.
3. Si sacas dos 5 seguidos se forma una barrera. Nadie puede pasar por ahí pero tú tampoco puedes menear esas fichas. Para ello necesitas sacar un 6.
4. Al comer una ficha, esa misma ficha tiene que volver a casa.
5. Sacando un 6 puedes volver a tirar.
6. Para comer una ficha, tienes que llegar a la casilla donde ella está.

Cómo jugar al parchís

Yo, como no juego mucho al parchís, no sé muy bien cómo explicarlo, pero empiezo. En el parchís están el tablero, las fichas y el dado. Hay cuatro colores diferentes de fichas rojas, amarillas, azules y verdes. Yo siempre cojo el azul, es el color que más me gusta. Yo, que no soy muy bueno siempre pierdo de las reglas, no me acuerdo casi ni una sola, que para sacar una ficha tienes que sacar cinco y luego si alguien te come tienes que meter una ficha (ya que te han comido) en la casilla. Y que hay unas casillas en las que no te pueden comer porque estás protegido. También si una ficha, acaba el recorrido, la otra ficha puede avanzar veinte casillas, y nada más por hoy!

En el parchís se puede jugar desde 1 persona hasta 4. Este juego consta de la suerte, de la astucia y de otras pequeñas cosas.

Para diferenciarse las fichas o las casillas de cada jugador, cada grupito de fichas tiene un color diferente.

- Casillas: Son donde va avanzando cada ficha de los jugadores.
- Casa: Son donde los jugadores al principio de este juego, donde las tienen metidas, si sacan un cinco, pueden sacar una.
- Casilla principal: Cuando sacas el cinco, sacas una, y al ir sacando consecutivamente cincos, sacas las fichas. En la casilla principal sólo puedes tener dos juntas, porque sino no puedes sacar las demás.
Si se puede, es mejor dejar las 2 últimas para así impedir al contrario que pase, pues dejándolas en la casilla, no puede pasar nadie, ni siquiera nuestras fichas.
- Casa principal: ¡Ahí está el objetivo del juego, introducir las cinco fichas del jugador! El primero que introduzca las cinco ganará.

Cómo se juega al parchís

Primero, se elige los colores que quieres. Luego se piden los turnos y al que se haya pedido el primero, tira el dado. Para empezar a mover la ficha hay que sacar 5.

Los dados tienen seis números y si después de empezar (de poner la ficha en tu color donde hay un círculo) sacas un seis vuelves a tirar. Si tiras las tres veces seis, esa ficha tienes que volverla para atrás y no se puede mover hasta que saques un cinco. Si te comen contara diez, el otro y si llegas hasta el final (cada vez) con una ficha, tu con otra ficha cantarás 20 casillas. Si sacas todas las fichas de tu casilla y te sale un seis contarás siete casillas. Y hay que seguir hasta que se metan todas las fichas en la casilla final. En algunos sitios te puedes parar y no te pueden comer. Lo máximo que se puede tener, son dos fichas en cada sitio.

Cómo se juega al parchís

Lo primero, se sacan las fichas de los cubiletes. Luego los dados. Para saber quién empieza la partida, los dos o más jugadores tiran el dado. El número más alto que salga es el que sale. Lo primero tienes que sacar las fichas de tu casa y para eso debes de sacar un cinco. Cuando lo hayas sacado se empieza la partida. Vas caminando con tu ficha y puedes sacar cualquier número, 1, 2, 3, 4, 5, 6. Ya sabes que si sacas un cinco se saca una ficha de tu casilla. Cuando saques un seis y tengas fichas en tu casilla cuentas como seis, pero si no tienes ninguna ficha, cuentas siete y vuelves a tirar por sacar un seis. Si tu comes a alguien, cuentas veinte y si le comes con un seis, después de contar veinte, tiras de nuevo. Así hasta acabar la partida. Para saber quién es el ganador, lo que tienes que hacer es mirar cuántas fichas tienes metidas en tu casa y el que tenga todas es el ganador.

Cómo se juega al parchís

- En este juego, pueden participar 4 personas.
- Cada persona tiene un color de ficha para jugar.
- Son 4 fichas para cada jugador.
- Consiste en dar la vuelta entera a un tablero partiendo de la casilla del color de su ficha asta introducir la en otra casilla que será la meta de cada ficha.
- Se juega con un dado.
- Se tira el dado y el número que ponga en el dado se abanza con la ficha.
- Por el trallecto ay unas casillas de colores, si caes en ella la ficha que viene por detrás no te puede comer.
- Pero si la ficha que viene detrás te coje en una parcela blanca, te come la ficha y tienes que volver a empezar.
- El primero que introduce sus 4 fichas en la casilla gana.
- Lo máximo que se puede abanzar con el dado son 7 casillas y el mínimo 1.
- Si te colocas en la parcela de color nadie te puede comer, pero si esa parcela es la salida de la casilla del contrario y la tiene una ficha fuera, esa ficha no te puede comer, pero si sale otra ficha en la partida de esa casilla la ficha, es comida empezando desde el principio.
- Para salir de la casilla te tiene que tocar un 5 con el dado.

Bibliografía

- ADAM, J.M. (1978) Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques* 56, 54-79.
- BRONCKART, J.P. (1978) Deux démarches de psychopédagogie de la langue. *Congresso del CERIC*, Lisboa, 13 de marzo (Roneo de 1979).
- BRONCKART & Colaboradores (1985) *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, Paris & Neuchâtel.
- COMBETTES, G. (1987) Types de textes et faits de langue, *Pratiques* 56, 5-18.
- DJEBOUR, S. & LARTIGUE, R. (1989) Produire des écrits prescriptifs à l'école élémentaire: objectifs d'enseignement du savoir construits. Comunicación en el «IV Colloque international de didactique du français langue maternelle», Genève, sept. 1989.
- LANE, P. (1987) L'hétérogénéité textuelle. Étude d'un texte de Woody Allen, *Pratiques*, 56, 39-53.
- REVAZ, F. (1987) Du descriptif au narratif et à l'injonctif, *Pratiques*, 56, 18-38.
- SCHNEWLY B. Y COL. (1988) *Contributions à la Pédagogie du Texte II*. Université de Genève, F.P.S.E., Cahier n.º 52.
- ZAYAS, F. (1987) *Propuesta curricular de Lengua castellana. Enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años)*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, València.

Condición minoritaria y aprendizaje de lenguas vivas

Yvo J. D. Peeters

Foundation for Plural Societies, Bruselas-La Haya

A principios de este siglo, el conocimiento de otra lengua, dejando aparte el latín entre los intelectuales, todavía era considerado en general un privilegio reservado a ciertas clases de la sociedad como la nobleza, los hombres de negocios internacionales, los religiosos, o los judíos y los armenios de la diáspora.

La gran masa de las poblaciones era unilingüe. La enseñanza primaria no contemplaba el aprendizaje lingüístico. Las únicas excepciones a esta regla eran las de los estados tradicionalmente multiétnicos, tales como el Imperio austro-húngaro, Suiza, Bélgica o Canadá, países en los que todos los ciudadanos se hallaban confrontados a una cierta variedad de lenguas. En otros estados, una parte de la población sufría un bilingüismo de tipo substractivo tendente hacia un nuevo monolingüismo por parte de la lengua dominante: las minorías étnicas y nacionales se hallaban más o menos reprimidas.

La ampliación de la enseñanza obligatoria a capas cada vez más amplias de la población, combinada con una internacionalización progresiva de la sociedad, ha hecho que el conocimiento —a diferentes niveles— de una o varias lenguas diferentes de la propia sea algo necesario. Así el bilingüismo —o el multilingüismo— se ha convertido en un tema de moda y nadie se atreve a discutir el interés de su existencia.

Sin embargo, tras unos veinte años de esfuerzos en este sentido, el marco lin-

güístico es un poco diferente del que nuestros deseos esperaban ver realizado. Un cierto bilingüismo progresa sobre todo entre los locutores de lenguas de menor difusión, mientras que entre los otros —y especialmente los anglófonos— los resultados en este sentido son más que relativos.

Así, la promoción del bilingüismo se resume a menudo en la práctica en la propagación de dos o tres pretendidas «grandes» lenguas tales como el inglés, el francés y el castellano, con, por otra parte, una clara preponderancia de la primera.

Las diferentes *ferias* de lenguas que proliferan desde hace algunos años demuestran lo anterior, a pesar de que sus organizadores se planteen un objetivo diferente.

Esto tiene como consecuencia que hoy día, la importancia de una lengua no se traduzca en el número de locutores primarios, sino esencialmente en el número de locutores secundarios. La combinación de estos dos números es la que da al inglés el lugar que ocupa actualmente.

Cualquier situación lingüística, incluido el bilingüismo, es un estado de desigualdad autoafirmativo, y, en consecuencia, la lengua más fuerte será, por esta misma razón, la más hablada.

Esta dinámica aparentemente inexorable lleva a autores como A. Minc (*La grande illusion*, 1988) a preconizar la enseñanza general del inglés, ya que «una gestión de empresas eficaz y dinámica sólo puede hacerse en una lengua». Es evidente que una actitud tal ignora que los locutores que tengan el inglés como lengua materna estarán siempre en situación privilegiada con respecto a los locutores que lo tengan como lengua segunda, y también ignora que una lengua no es únicamente un código de comunicación, sino una manera particular de aprehender las realidades de la vida y de expresarlas. Podemos decir con M. Allais (*Le Monde*, 12 de Julio de 1989): «La lengua de un pueblo representa una parte de su alma, y un estricto bilingüismo corre el riesgo de comprometer su pleno desarrollo.» Añadiremos a este comentario que nos hubiera gustado que estas augustas intenciones de la *francofonía* cuando se trata de defenderse contra la imposición del inglés en el plano mundial fueran igualmente aplicadas por sus protagonistas a las lenguas regionales y minoritarias en el Hexágono.

Las opiniones de los dos escritores citados representan el dilema inherente a toda política lingüística que debe obligatoriamente intentar reconciliar la función de comunicación con la de identidad. Ya en 1953, el que era Director General de la UNESCO, L.H. Evans, lo verbalizaba en su presentación de la política lingüística de su organización. Por una parte: «La UNESCO siente el más sincero respeto por la diversidad de lenguas que son los medios de expresión más sutiles y personales del carácter», mientras que por otra parte: «la UNESCO desea apoyar el aprendizaje de lenguas de gran difusión que permitan comunicar con amplias fracciones de la humanidad.» Una política de bi— o de multilingüismo honesta debe pues conciliar estos dos aspectos y para ello se presupone que el aprendiz:

- (a) domina su lengua materna,
- (b) puede elegir de manera autónoma y voluntaria una fórmula de multilingüismo,
- (c) puede elegir libremente una u otra lengua, L2 o L3, en función de sus intereses.

Partiendo de estas premisas, es forzoso constatar que la actitud oficial respecto al multilingüismo y la manera en que efectúan su promoción las organizaciones internacionales tales como el Consejo de Europa, la CEE, la OCDE y la UNESCO, presentan algunas características contradictorias. Estas organizaciones internacionales que funcionan casi exclusivamente a través de sus estados miembros, elaboran unos programas bienintencionados pero que no tienen en cuenta algunas realidades del terreno en el cual se llevan a cabo.

Si, ciertamente, la gran mayoría de los estados son multilingües de hecho, el número de los que lo reconocen oficialmente es más bien limitado. Así, ciertos estados protagonistas del multilingüismo en los escenarios internacionales son los últimos en reconocer los derechos lingüísticos fundamentales de aquéllos de sus ciudadanos que no hablan la lengua mayoritaria del estado.

El *estadocentrismo* de toda la política internacional, incluida la de las lenguas, nos lleva a situaciones aberrantes.

Pronto los ciudadanos europeos tendrán el privilegio, gracias al Programa LINGUA, de poder aprender, con fondos comunitarios, un subdialecto alemán hablado por 300.000 personas, únicamente porque el estado de Luxemburgo lo declaró lengua oficial en 1984. En cambio, una lengua de amplia cultura como el catalán, con no menos de 6 a 7 millones de locutores, parece que no estará incluida en este Programa. En la misma lógica, LINGUA incluye el gaélico irlandés —lengua oficial de un estado miembro— pero excluye otras dos lenguas célticas: el galés y el bretón, que tienen de 5 a 6 veces más locutores que la anteriormente citada.

El mismo programa se limita estrictamente a las lenguas oficiales de la Comunidad y no permite apoyar, por ejemplo, el aprendizaje del esloveno en Italia pese a ser la lengua de la vecina Yugoslavia.

Introduciendo argumentos de apariencia racional tales como aprender por lo menos otras dos lenguas comunitarias de las cuales la primera ha de ser de una familia lingüística diferente de aquella a la que pertenece la lengua materna, los programas internacionales de promoción del multilingüismo ignoran una serie de motivaciones muy diferentes que llevan al estudio de una lengua viva. En las regiones transfronterizas es mucho más importante promover el conocimiento de la lengua del vecino; asimismo sería mejor que los locutores mayoritarios viviendo en una región de lengua minoritaria hicieran el esfuerzo de aprender ésta; en los estados oficialmente multilingües nos parece evidente que la prioridad se le dé a las otras lenguas de este estado; también las grandes concentraciones de trabajadores migrantes podrían desear mejorar el conocimiento de su lengua antes que el aprendizaje de otras. Todas estas situaciones pueden resumirse en el vocablo «bilingüismo de proximidad o de vecindad» (cf. A. Decaux, *Le Monde*, 14 de Septiembre de 1989).

Finalmente, debemos decir que es imperativo que un programa europeo de multilingüismo pueda, también, mejorar la suerte de las minorías lingüísticas que aún se hallan privadas de los derechos más fundamentales en materia de lengua.

Ya hay un gran número de locutores minoritarios que ni tan sólo reciben educación en sus propias lenguas. Ello significa además:

- que a veces se les impide aprender su propia lengua, incluso como segunda lengua.

- que se ven confrontados a una «segunda» lengua que, de hecho, es una tercera, y, en consecuencia, se les obliga a estudiar en una lengua no materna.
- que, eventualmente, aprenden su lengua materna a través de la pedagogía de una lengua segunda y con un material didáctico no adaptado.
- que se les obliga a seguir unos modelos de multilingüismo impuestos por los intereses de un estado central que no son forzosamente los suyos.

Ningún programa de multilingüismo podrá otorgarse el título de europeo si persiste en ignorar la situación discriminatoria en la que se encuentran más de 40 millones de ciudadanos europeos. Para aquel que se ve privado de su propia lengua, oír que se proclama el derecho a aprender otra, es ni más ni menos que el *súmmum* del cinismo político.

Aprendizaje de lenguas extranjeras

Miquel Siguán

Universitat de Barcelona

Introducción

Los que llevamos muchos años dedicados a la enseñanza, incluso si no nos hemos ocupado directamente de la enseñanza de lenguas, hemos visto desfilar un cambio constante de metodologías y de técnicas de enseñanza, algunos de los cuales realmente aparatosos, como lo fue la introducción de los métodos audiovisuales o la boga de los laboratorios de idiomas, pero que al cabo de un tiempo quedaron reducidos a proporciones muy modestas y aplicaciones muy concretas. Más notable todavía que estos cambios basados en las nuevas disponibilidades técnicas, ha sido la tendencia creciente a fundamentar las innovaciones metodológicas en los progresos de la lingüística. Recuérdese, por ejemplo, el auge de los métodos basados en la gramática generativa de Chomsky. Pero los métodos basados estrictamente en teorías lingüísticas acostumbran a ser unilaterales, lo que explica su escasa duración. Los profesionales de la enseñanza, basándose en su experiencia, acostumbran a preferir métodos más bien eclécticos. En este caso las razones del cambio frecuente son más bien otras. El hecho de que vivamos en una sociedad en la que el aprendizaje de otras lenguas está altamente valorado, ha provocado la aparición de un «mercado de la enseñanza de lenguas» floreciente y con grandes implicaciones económicas en el que la novedad juega un papel importante. Un mercado que, primariamente, tiene como objetivo el material didáctico de todo tipo, pero que de alguna manera incluye también la investigación.

Actualmente, la investigación en didáctica de segundas lenguas es un tema para el que es relativamente fácil conseguir subvenciones y recibir con ello prestigio. Cada año se publican y recensionan más de un centenar de artículos sobre el tema en revistas consideradas como científicas y no de mera divulgación.

Estos comentarios ligeramente irónicos de un observador externo no pueden hacer olvidar el hecho de que, desde hace un cuarto de siglo, se ha producido un cambio de orientación en la fundamentación teórica y en la realización práctica de la enseñanza de lenguas, un cambio que trasciende a la multitud de variantes con que se presenta y a las disputas entre partidarios de métodos no tan diversos, para constituir un enfoque común sólidamente establecido y que todo hace suponer que se mantendrá durante bastante tiempo. Me refiero, por supuesto, a lo que conocemos como «método comunicativo» o como «enfoque comunicativo».

El enfoque comunicativo: Tratando la segunda lengua como la primera

En sentido estricto, la expresión «enfoque comunicativo» empezó a utilizarse en la década de los 70 para calificar al proyecto «Langues Vivantes» (Trim, 1973) patrocinado por el Consejo de Europa. El proyecto tuvo un éxito inmediato y pronto aparecieron versiones similares del «nivel umbral» para distintas lenguas europeas. Todas estas versiones tienen características comunes: didáctica centrada en la actividad del alumno y en el diálogo comunicativo, preferencia por los enfoques globalistas, preocupación por el desarrollo paralelo de las diferentes destrezas lingüísticas que posibilitan la comunicación y, fundamentalmente, un curriculum nocional-funcional en el que se parte de contextos verbales comunicativos para llegar a aislar los elementos estructurales del lenguaje de acuerdo con un orden determinado.

Con el paso del tiempo ha ido quedando claro que, si el método, por su uso de los contextos comunicativos como materia prima y también por sus objetivos de mejorar la capacidad global de comunicación, merecía el calificativo de «comunicativo», su instrumento pedagógico fundamental consistía en un análisis estructural de los contenidos lingüísticos perfectamente comparable al de los métodos de enseñanza clásicos. Las críticas que por este motivo se le han presentado han llevado a nuevas formulaciones que ponen más insistencia en los aspectos funcionales del lenguaje y, muy recientemente, a enfoques más radicales que se basan exclusivamente en la comunicación y renuncian a todo análisis estructural sistemático. Se conocen como «enfoque por tareas», aunque muy bien podrían llamarse «enfoque comunicativo radical» y entre ellos están el «Bangalore Project» y el «Strategic Intervention» de Di Pietro, que más adelante comentaré.

Y me queda todavía referirme a otra propuesta metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras, formalmente distinta del «enfoque comunicativo», pero que de hecho ha nacido de bases similares y tiene objetivos parecidos. Me refiero a la propuesta de Krashen, denominada a veces «enfoque natural», cuyas primeras formulaciones se remontan también a la década de los 70 y que sigue gozando de una gran popularidad.

A diferencia de los métodos derivados del enfoque comunicativo clásico que to-

man como fundamento datos de diferente procedencia y distintos según los autores, Krashen propone para su método una fundamentación teórica y sistemática, que se concreta en una serie de principios. Esta fundamentación «dura», en parte exagerada e innecesaria, ha provocado una gran cantidad de críticas en buena parte justificadas. A pesar de todas ellas, hay que reconocer que la idea básica de Krashner es perfectamente aceptable para todos los partidarios de lo que he llamado el «enfoque comunicativo» en sentido amplio, e incluso podría servir para definirlo. Esta idea afirma que la mejor manera de enseñar una lengua consiste en facilitar su adquisición espontánea. Conviene, pues, aclarar en qué consiste la adquisición espontánea de una segunda lengua.

La adquisición espontánea del lenguaje

Se pueden señalar muchos antecedentes a la aparición y al éxito de lo que, en conjunto, he llamado el «enfoque comunicativo», pero los principales tienen relación con la preocupación por la comunicación muy fuerte en diferentes disciplinas a mediados de este siglo y con el reconocimiento de que el lenguaje es, en primer lugar, un medio de comunicación entre los hombres. En ambos aspectos ha tenido una influencia decisiva el auge de los estudios sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje en la infancia, un campo extraordinariamente cultivado y rico en resultados desde la década de los 60. En forma casi telegráfica, podemos resumir así los resultados alcanzados y que pueden ser interesantes para el tema que tratamos:

1. Desde su más temprana edad, el niño se comunica con los que le rodean, primeramente con gestos y más adelante verbalmente, movido por su deseo de aumentar y profundizar sus comunicaciones. Pero, al mismo tiempo, el niño empieza a hablar porque está rodeado de personas que utilizan un lenguaje verbal y porque estas personas se esfuerzan por facilitar la comunicación, incluso adaptando su lenguaje a la comprensión del niño.
2. En un principio, los recursos verbales del niño tienen sólo un significado funcional y pragmático, pero pronto estos recursos se articulan en elementos directamente significativos —palabras significativas— y en estructuras regidas por leyes propias. El niño progresa en el lenguaje aumentando a la vez su competencia comunicativa, la riqueza de su vocabulario y el repertorio de reglas que es capaz de utilizar.
3. El enriquecimiento de los recursos verbales del niño no ocurre por simple recepción de significados o de estructuras significativas, sino como resultado de acomodar sus intenciones comunicativas con los recursos verbales de que ya dispone y con las pautas que le ofrecen los demás. Puede decirse que en cada momento el mensaje verbal emitido es a la vez un esfuerzo creador y una transacción en el marco de un diálogo.
4. En cada momento de su desarrollo, el conjunto de los recursos verbales del niño no es simplemente una parte de los recursos verbales del adulto, sino

que constituye un conjunto coherente e integrado, adecuado para satisfacer sus necesidades comunicativas.

5. El orden en el que el niño adquiere los elementos y las estructuras lingüísticas no es un orden al azar, sino que mantiene una cierta regularidad. En algunos aspectos este orden es común a todos los niños del mundo y en algunos aspectos es común a todos los que aprenden a hablar en la misma lengua. Parece que puede, por tanto, hablarse de un «orden natural» en la adquisición del lenguaje.

Después de haber descrito así el proceso de adquisición de la primera lengua, podemos dirigir nuestra atención a cómo se adquiere una segunda lengua. ¿Qué ocurre cuando un niño que ya posee plenamente una primera lengua o que está camino de adquirirla, entra en contacto con una segunda lengua en el seno de su familia o en el ambiente social que le rodea, por ejemplo, en el caso de una familia que ha emigrado? La experiencia demuestra que en estos casos, si el niño está interesado en entrar en comunicación con el nuevo ambiente y si sus nuevos interlocutores aceptan su presencia y le ofrecen un mínimo de ayuda, pronto será capaz de manejarse en la nueva lengua e incluso llegará a dominarla. Y lo que interesa destacar aquí es que la descripción que he hecho del proceso de adquisición de la primera lengua sirve prácticamente igual para describir la adquisición de la segunda. También aquí la adquisición ocurre en el seno de un diálogo comunicativo; también aquí las nuevas adquisiciones implican la movilización de los recursos ya poseídos, en función de una intención comunicativa y de un contexto situacional; también aquí puede hablarse de «lenguajes intermedios» y de un orden normal de adquisición.

De estos hechos, Krashen deduce dos consecuencias que están en los orígenes de su método:

En primer lugar, que los sistemas tradicionales basados en el aprendizaje de las estructuras, o sea en la enseñanza de la gramática son perfectamente inútiles, como lo prueba el hecho de que el niño adquiere espontáneamente su primera lengua, sin necesidad de poseer previamente conocimientos gramaticales y que lo mismo puede hacer con la segunda. Y una segunda consecuencia, no menos importante para la elaboración de un método didáctico es que la adquisición de la segunda lengua es un proceso autónomo, que no depende de los conocimientos adquiridos en la primera lengua.

Krashen pretende justificar teóricamente estas afirmaciones, apoyándose en conceptos chomskyanos y, en primer lugar, en el «mecanismo de adquisición del lenguaje». Pero, sea cual sea su justificación teórica, es evidente que dichas afirmaciones son exageradas y en alguna medida falsas: No es cierto que la adquisición de una segunda lengua sea totalmente independiente de la primera. El hecho de que el niño o el adulto ya sean capaces de comunicarse satisfactoriamente en una lengua determinada, forzosamente ha de repercutir sobre sus intentos de comunicar en otra lengua, aunque también es verdad que las tan citadas interferencias son el aspecto menos importante de esta influencia. Y menos cierto es todavía que la reflexión metalingüística por la que el sujeto se hace consciente de las relaciones estructurales de la lengua que utiliza no influya sobre el proceso de su adquisición. Incluso en la pri-

mera lengua, a partir de ciertos estadios del desarrollo, el progreso sólo se produce a partir de esta reflexión.

Ahora bien, una vez corregidas estas afirmaciones de su evidente exageración, no sólo pueden mantenerse como orientaciones para una posible metodología en la enseñanza de una segunda lengua, sino que prácticamente todos los métodos actualmente vigentes, todos los que se pueden englobar en alguna medida con el calificativo de «enfoque comunicativo», las aceptan y se apoyan en ellas.

Prácticamente, todos los métodos actuales se sitúan en el horizonte de la lengua aprendida («target language») y renuncian a cualquier referencia a la lengua del aprendiz, como si diesen por supuesta la independencia de la adquisición. Recuerdese que, hace pocos años, cuando estuvieron en boga los métodos apoyados en la «lingüística contrastiva», ocurría justamente lo contrario. Y lo que es más claro todavía: todos los métodos actuales son manifiestamente hostiles a un aprendizaje directo de las estructuras lingüísticas, a una enseñanza de la gramática y, por el contrario, todos pretenden partir desde el primer momento de un uso del lenguaje real y, por tanto, comunicativo, y estimular la competencia a través del uso. Sin exageración, podríamos decir que todos pretenden asimilar la enseñanza académica a la adquisición espontánea.

¿Hasta qué punto es ello posible?

Para intentar contestar a esta pregunta, abordaré los siguientes puntos:

En primer lugar, ¿cómo se pueden desarrollar en el aula las competencias lingüísticas del aprendiz a partir del uso comunicativo del lenguaje?

En segundo lugar, y en contra de la opinión de que la adquisición de la segunda lengua es independiente de la primera, mostraré su dependencia y haré notar la necesidad de poner en relación en la escuela la enseñanza de la lengua extranjera con la de la lengua propia.

En tercer lugar, examinaré las posibilidades de hacer un uso auténticamente comunicativo del lenguaje en el aula escolar.

Y, para terminar, me referiré al significado y a los objetivos últimos de la enseñanza de lenguas extranjeras en los programas educativos.

Comunicación y estructuras lingüísticas

Los métodos antiguos de enseñanza de lenguas también incluían diálogos de los que guardamos una imagen caricaturesca en lo que denominamos el «método Ollendorf» y que eran del tipo: «¿Ha visto Ud. la pluma de mi tía? No, no he visto la pluma de su tía, pero mañana verá los sombreros de mi abuelo», frases en las que el significado era irrelevante, porque lo único que pretendían era mostrar con ejemplos el juego de una regla gramatical. Aunque no en todos los métodos los diálogos eran tan insubstanciales.

Hace años gozaba de gran popularidad, y todavía hoy tiene lectores fieles, un autor humorístico inglés, Jerome K. Jerome, autor entre otros libros de *Three Men on a Boat*, al que pertenece la anécdota que voy a relatar: Los tres protagonistas están planeando un viaje al extranjero y uno de ellos insiste en la conveniencia de ad-

quirir uno de estos libros en los que se ofrecen los conocimientos lingüísticos mínimos para viajar por un país extranjero, con muy pocos datos gramaticales, pero con repertorios de frases y diálogos adecuados para una gran variedad de circunstancias. Los otros dos se muestran más bien escépticos, pero acceden a hacer una prueba, adquieren el librito destinado a los extranjeros en Inglaterra, estudian a fondo unos cuantos diálogos y, a continuación, haciendo ver que no conocen más inglés que las frases que han aprendido en el libro, se presentan en una zapatería dispuestos a adquirir un par de zapatos. Como se puede suponer, la escena subsiguiente podría figurar en una película de los hermanos Marx.

La anécdota que acabo de relatar es útil para aclarar la naturaleza de los métodos basados en el «enfoque comunicativo». Ciertamente, en un manual inspirado en este enfoque encontraremos escenas «en la zapatería», e incluso es posible que todo el método esté articulado en torno a simulaciones de situaciones reales: iniciando una conversación con amigos, intentando orientarse en el aeropuerto o escribiendo una carta comercial. Pero el método no pretende, aunque a veces lo parece, ofrecer al alumno un repertorio de recursos verbales para manejarse en las correspondientes situaciones reales; lo que pretende hacer el método es, partiendo de unas formulaciones verbales útiles en las situaciones que acabo de citar o en otras, procurar que el alumno consiga una competencia lingüística que le permita crear sus propias frases para comunicar a los demás sus propias intenciones.

Y aquí es donde reside la dificultad: cada método utiliza sus propias estrategias y aún puede añadirse que aquí se encuentran las principales diferencias entre los distintos métodos.

Me he referido ya a la forma originaria del «enfoque comunicativo», del que el «Follow me» puede ser un ejemplo característico. El material lingüístico que maneja el alumno pertenece a situaciones reales y que además se procura que sean atractivas y motivadoras para él. Y la utilización que se le propone hacer de estos materiales —los ejercicios didácticos— se corresponde también con situaciones reales, y por tanto con usos funcionales. Por otra parte, se atiende simultáneamente a las distintas competencias lingüísticas, tanto la comprensión como la producción y ello tanto en la lengua oral como en la lengua escrita, de manera que, desde el primer día, el alumno tiene la impresión de estar realizando un progreso en su competencia comunicativa.

Pero todo esto, que justifica el calificativo de «enfoque comunicativo» no puede esconder un hecho básico: que el objetivo principal de cada lección o capítulo del método es analizar estos materiales lingüísticos funcionales, para poner en claro las estructuras gramaticales en que se apoyan. Más exactamente, en cada lección o capítulo del método se analizan materiales de una situación concreta, pero para llegar a poner de relieve un elemento estructural determinado, por ejemplo, los tiempos del verbo o el uso de ciertos pronombres, y las distintas lecciones del método se suceden sistemáticamente de la misma manera que lo hacían los métodos clásicos que se organizaban en torno a la gramática.

Al igual que en estos métodos tradicionales inspirados en la gramática o con un enfoque cognitivo, si se prefiere, se da por supuesto que es el descubrimiento y el reconocimiento de las estructuras lingüísticas, tanto significativas como normativas,

el diccionario y la gramática, lo que en definitiva produce el progreso en la competencia comunicativa.

Como ya he hecho notar en la introducción, el gran prestigio que tienen en nuestro tiempo y en muchos campos las interpretaciones funcionales del lenguaje ha hecho que los métodos inspirados en el «enfoque comunicativo» hayan ido evolucionando en el sentido de prestar más atención a la relación entre estructuras y funciones lingüísticas y entre contenidos y procesos de la adquisición. Pero como también he dicho ya, la evolución más significativa es la que ha conducido al llamado «enfoque por tareas» (task based approach) y del que el «Strategic Intervention» de Di Pietro puede constituir una representación típica.

Para la metodología basada en este enfoque, una tarea es una actividad de la vida real que se realiza por medio de intercambios lingüísticos, por ejemplo, enterarse de la mejor manera de trasladarse a otra ciudad o de los datos necesarios para organizar una excursión; en el enfoque «por tareas», cada sesión de clase se organiza en torno a una tarea y con un doble tipo de actividad:

En primer lugar, los alumnos se distribuyen los distintos roles de la misma, por ejemplo, clientes y empleados de una agencia de viajes y la realizan en una especie de «role playing» o representación. Esto quiere decir que producen materiales verbales —frases— en función de sus intenciones comunicativas, poniendo en juego los recursos verbales que ya poseen en la lengua estudiada y los que eventualmente ponga a su disposición el profesor y ello en el marco de una determinada situación, que no está sólo definida por el simulacro de una tarea real, sino por el diálogo que, efectivamente, se establece entre los participantes. En la segunda parte del ejercicio, los propios alumnos, por sí mismos o asesorados por el profesor, analizan y critican sus propias producciones, examinan otras posibilidades y deciden por qué unas soluciones lingüísticas son mejores que otras. En cada sesión de clase, estos análisis pueden referirse a cualquiera de los aspectos o contenidos de la estructura lingüística. No hay un orden preestablecido de estos análisis que convierta a la serie de sesiones en el desarrollo de un programa, sino que en cada sesión se abordan los temas en los que los alumnos se sienten más inseguros, o por los que demuestran más curiosidad.

Basta lo dicho para darse cuenta de que estas versiones más recientes y más audaces del «enfoque comunicativo» son las que más se aproximan a lo que he considerado el ideal de este enfoque, el acercar el aprendizaje académico a la adquisición espontánea. Pero sus limitaciones no son menos evidentes: un método de este tipo resulta difícil de encajar en un sistema de organización escolar. Por supuesto por la falta de programas y de textos, pero más todavía por la falta de exámenes u otros sistemas de control. Toda su eficacia depende de las cualidades pedagógicas del profesor y de su habilidad para actuar como animador de un grupo, algo muy difícil de evaluar desde el exterior.

Probablemente, en los próximos años los «enfoques comunicativos» deberán oscilar entre los dos extremos que he descrito y procurar un equilibrio inestable entre análisis estructurales y usos funcionales.

Segunda y primera lengua

La idea de que la adquisición de una segunda lengua no está afectada por el hecho de que el aprendiz ya conoce y utiliza una primera lengua es una idea falsa y, más aun que falsa, absurda. El niño que en su propia lengua ya es capaz de transmitir información con palabras y, más en general, de cumplir verbalmente ciertas funciones, cuando se vea en la necesidad de comunicar en otra lengua, sentirá el impulso de cumplir con esta lengua las mismas funciones, movilizándolo para ello todos sus recursos. Puede decirse que la lengua conocida fija los objetivos alcanzables y, así, impulsa a nuevas adquisiciones en la lengua todavía insuficientemente conocida. Y a la inversa, sería absurdo proponer a los alumnos que asimilasen estructuras de la segunda lengua o que con ella cumplieren funciones que todavía no dominan o no son capaces de cumplir en su propia lengua. En este sentido, la lengua propia marca en cada momento de su desarrollo los límites alcanzables en la adquisición de una segunda lengua. No sólo existe un claro paralelismo en la adquisición de la primera y la segunda lengua; existe también un desfase temporal en favor de la primera.

Si en la mayor parte de métodos para la enseñanza de segundas lenguas y en las discusiones sobre su fundamentación que les acompañan este paralelismo y esta dependencia juegan escaso papel, probablemente se debe más a razones intrínsecas a los propios métodos que al hecho de que la mayoría de ellos se proyectan para un público de usuarios en general con independencia de sus situaciones concretas y con independencia, por tanto, del nivel de desarrollo lingüístico alcanzado por estos usuarios.

Pero, aunque los métodos se proyecten en general, su utilización se lleva a cabo en situaciones muy concretas y una de las más frecuentes es, precisamente, en la enseñanza general, o cualquiera que sea el nombre que se dé a la educación obligatoria y común para todos los ciudadanos hasta los catorce o dieciséis años. Y, en los próximos años, en Europa esta presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la enseñanza general probablemente se incrementará aún más.

Que los aprendices de una lengua extranjera y usuarios de un método de enseñanza con «enfoque comunicativo» sean, al mismo tiempo, alumnos de un sistema de enseñanza general, quiere decir que estos aprendices no sólo están en período de enriquecimiento y perfeccionamiento de su primera lengua, sino también que en la escuela reciben una enseñanza específicamente dirigida a este fin y no en forma esporádica, sino sistemática y a lo largo de su curriculum educativo. Esto es un hecho que tanto el profesor de lengua extranjera como el autor del método que éste utiliza no pueden desconocer.

Es cierto que existen situaciones en las que la lengua de enseñanza de la escuela no coincide con la primera lengua, materna o familiar, del alumno. Se trata de situaciones relativamente frecuentes y de un gran interés, tanto teórico como práctico, pero en los que aquí no puedo entrar. Prescindiendo de ellas y limitándonos a la situación que podemos considerar normal, la escuela utiliza como lengua de enseñanza, y por tanto de comunicación entre sus miembros la lengua que es ya la habitual del alumno. Y lo que interesa destacar en este caso es lo siguiente:

Cuando el alumno entra por primera vez en contacto con una institución prees-

colar y, más claramente, cuando comienza el período de educación formal, hacia los 6 años, domina ya plenamente su instrumento lingüístico, pues posee ya las estructuras básicas de la lengua y es capaz de utilizarlo en contextos diferenciados y con finalidades muy diversas. Así, por ejemplo, no sólo es capaz de distinguir entre una descripción, un relato y una argumentación, sino que es capaz de producir en forma diferenciada y lingüísticamente correcta descripciones, relatos y argumentaciones. A pesar de lo cual, como decía, la escuela dedica una atención especial a su educación lingüística.

Es cierto que en nuestro tiempo la enseñanza de la lengua en las escuelas ha experimentado grandes cambios y precisamente en la misma dirección en que han evolucionado los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras. También en el estudio de la propia lengua se ha abandonado el énfasis en la presentación sistemática de las estructuras lingüísticas —el estudio de la gramática— y se prefiere partir del análisis de muestras del lenguaje real, proponiéndose como objetivo no sólo el reconocimiento de las estructuras, sino su adaptación a los distintos usos pragmáticos de las mismas. Una buena parte de la reflexión la ocupa la caracterización de los distintos tipos de discursos orales y de textos escritos hasta llegar a los textos literarios. Es típico de esta nueva orientación el no concentrarse en la lengua escrita, sino ocuparse igualmente del lenguaje oral. Pero, quizá la característica más importante es la insistencia en la actividad del alumno; se pretende que no sólo sea capaz de entender, sino también de producir mensajes verbales.

Esta nueva manera de entender la educación lingüística contrasta fuertemente con la manera tradicional de practicarla, pero no por ello deja de ser una reflexión profunda y sistemática sobre el lenguaje, sobre su estructura y sus funciones.

¿Qué consecuencias se derivan de ello para la enseñanza de la lengua extranjera en el ámbito de la educación general?

Una primera consecuencia es que si la Escuela ofrece a sus alumnos enseñanzas lingüísticas referidas a dos lenguas distintas, sería absurdo que la enseñanza de la lengua propia y la de la lengua extranjera se trataran con enfoques distintos, o incluso contradictorios. Absurdo porque se trata de la misma realidad profunda —lenguaje y comunicación—, pero además desorientador y esterilizante para los alumnos. Se trata de una observación de mero sentido común, que, por desgracia, muchas veces no se cumple. Aunque no se trata simplemente de pedir la no-contradicción.

Si la enseñanza de la lengua propia y de la lengua extranjera se dirige a unos mismos alumnos y en estadios similares de desarrollo, sus metodologías no sólo no deben ser contradictorias, sino que deben ser paralelas y estar interrelacionadas.

Esta exigencia de concordancia e interrelación tiene implicaciones a muchos niveles, afecta a los que proyectan los métodos y redactan los materiales didácticos, afecta también a los que establecen los «curricula» escolares y afecta, finalmente, a los profesores que deben encontrar formas de colaboración en el centro escolar. Como aquí no estamos en ninguna de estas tres circunstancias, no me extenderé sobre los puntos concretos de esta colaboración. Pero lo que sí haré es mostrar la posibilidad de avanzar un paso más en esta línea.

Cada lengua tiene una gramática específica, pero más allá de estas gramáticas particulares está la gramática general y, todavía en un plano de mayor generalización,

la lingüística general. Y si, de acuerdo con el «enfoque comunicativo», entendemos por lingüística aquella que se interesa más por las funciones que por las estructuras —algo así como una teoría general de la comunicación— la posibilidad de un tratamiento generalizado común para distintas lenguas se hace todavía más evidente. Las fórmulas para saludar o para iniciar una conversación son distintas en español y en inglés, y también lo son las reglas gramaticales que rigen la concordancia de los tiempos verbales en una narración, o las fórmulas estereotipadas con las que se redacta una carta comercial. Pero, tanto en español como en inglés, las fórmulas de salutación y las formas lingüísticas para dirigirse al interlocutor en una conversación están condicionadas por la distancia social entre los interlocutores; tanto en español como en inglés las marcas lingüísticas de una narración son distintas de las de una descripción o de una argumentación y, tanto en español como en inglés, el lenguaje comercial tiene unas características propias, que permiten distinguirlo inmediatamente del lenguaje poético.

Cualquiera de estos hechos lingüísticos y tantos otros que podríamos citar forman parte de los conocimientos que sobre el lenguaje el alumno puede adquirir en la escuela o que ésta puede ayudarle a descubrir, y ello puede ocurrir en la clase de lengua española, en la clase de lengua inglesa o en una clase que tenga a las dos lenguas como objeto.

Voy a permitirme ofrecer un ejemplo de este tipo: actualmente en Catalunya y, de acuerdo con la política lingüística vigente, existen escuelas donde la enseñanza se ofrece básicamente en catalán con enseñanza de castellano a lo largo de todo el currículum y escuelas donde la enseñanza es en castellano con enseñanza del catalán, también a lo largo de todo el currículum. En ambos casos, el objetivo declarado es que, al final de la enseñanza general, los alumnos deben ser capaces de utilizar las dos lenguas sin dificultad en cualquier circunstancia. Esto significa que, en todas las escuelas de Catalunya, todos los alumnos reciben enseñanza de las dos lenguas en horas distintas y, a menudo, por profesores distintos. Pero hay escuelas que establecen enseñanzas de «lenguaje» comunes, en las que se estudian hechos lingüísticos básicos aduciendo ejemplos en las dos lenguas y en las que se destacan las diferentes fórmulas utilizadas por las dos para cumplir unas mismas funciones.

La comunicación en el aula

Cuando he intentado caracterizar el «enfoque comunicativo» en la enseñanza de lenguas, he señalado que uno de los problemas que plantea es hasta qué punto es posible hacer de la comunicación real la base de la clase de lengua.

Los diálogos que se utilizaban en los métodos tradicionales al estilo del que he citado sobre «la pluma de mi tía y los sombreros de nuestros abuelos» estaban constituidos por verdaderas palabras y por verdaderas frases, pero sin embargo, no eran verdaderos diálogos. Lo único que pretendía la conexión entre las dos frases era ofrecer un ejemplo de las formas contrastadas del singular y del plural o del pasado y el futuro. Y lo que movía al alumno a ofrecer la respuesta era su deseo de responder a las expectativas del profesor, demostrando sus conocimientos. Y resulta muy fácil

comprobar —y muchas veces ha sido denunciado— que, para la mayoría de los alumnos, esta motivación es insuficiente para mantener su atención a lo largo de la clase y a lo largo del curso y que esto explica por qué las clases tradicionales de lengua resultaban mortalmente aburridas y por ello tan poco eficaces. El «enfoque comunicativo» en cambio, utiliza un material lingüístico extraído de la propia realidad y es por ello capaz de despertar la atención y el interés de los alumnos y de motivarles, por tanto, a integrarse en la situación comunicativa.

A primera vista, esta afirmación parece evidente: una clase de lengua en la que como material didáctico no se toman frases sin sentido y en su conjunto estúpidas, sino diálogos en una zapatería o en una agencia de viajes, con frases extraídas de la realidad cotidiana y con la invitación a producir respuestas que tendrían sentido en esta misma realidad, es —de entrada— una clase mucho más atractiva y que asegura una actitud más positiva por parte de los alumnos.

Pero, una vez comprobada esta buena disposición inicial, continúa siendo cierto que el aula no es una zapatería, ni una agencia de viajes y, por tanto, que el intercambio comunicativo que se produce es un intercambio simulado que, si llega a atraer y fijar la atención de los participantes, es porque se ha convertido en algo parecido a un juego.

Ahora bien, el que la comunicación simulada en que se basan en buena parte los métodos comunicativos llegue a convertirse en un juego, es una actividad atractiva por sí misma que depende, más que del material lingüístico utilizado o del marco imaginario en el que se sitúa, de la habilidad del profesor que utiliza estos métodos en su enseñanza, de su habilidad para dirigir el juego de las preguntas y de las respuestas o también de su habilidad para conseguir que los alumnos dialoguen entre sí y conviertan el ejercicio lingüístico en una especie de «role playing», de representación escénica. De aquí podemos deducir una consecuencia importante: el carácter comunicativo de los nuevos métodos para la enseñanza de lenguas, tanto o más que de sus contenidos depende de la capacidad comunicativa de los enseñantes. Dicho de otra manera, mientras los antiguos métodos, estrechamente programados, dejaban escaso margen a la iniciativa del profesor, con los nuevos métodos este margen de iniciativa es muy amplio y la personalidad del profesor y sus dotes pedagógicas juegan un papel más relevante.

Pero no es ésta la única conclusión que podemos deducir: en una clase de lengua en la que la tarea propuesta sea la compra de zapatos, hay preguntas y respuestas que se derivan directamente de la tarea y que requieren que los interlocutores —profesor y alumnos— asuman unos roles imaginarios. Pero hay muchas otras preguntas y respuestas en las que, incluso si se relacionan con la tarea propuesta, los interlocutores mantienen su propia personalidad. Así, el profesor puede plantear la pregunta: «¿de qué color desea los zapatos?» y el alumno contestar «de color marrón», y el profesor insistir: «¿en qué tono de marrón?». Pero el profesor puede también preguntar al alumno si está seguro de su respuesta o si no podría formular su deseo de otro modo y el alumno contestar en forma dubitativa, y el profesor comentar que el alumno no está en su mejor momento y el alumno disculparse diciendo que en aquel momento estaba distraído. Este diálogo, como cualquier otro de tipo parecido entre profesor y alumno o entre alumnos entre sí, es un auténtico diálogo y,

si se sostiene en la lengua estudiada (target), contribuye eficazmente a su proceso de adquisición. De hecho es el aspecto de la clase que mejor responde al «enfoque comunicativo».

Y así puede plantearse la pregunta: ¿sería posible convertir toda la tarea sobre la que se articula la clase de lengua con estos medios en un conjunto de diálogos directamente significativos para los interlocutores, en vez de que fuera una ficción más o menos compartida? Hay al menos un caso en el que esto se cumple.

En Madrid, como en Barcelona, como en muchas ciudades europeas, existen centros de enseñanza en cuyas aulas de preescolar para niños de 4 y 5 años se inicia a los alumnos en el uso de una lengua extranjera, por ejemplo, el inglés. Se trata, al igual por otra parte, de lo que se hace en la llamada «inmersión», de la introducción precoz de una segunda lengua en forma no traumática, no como una imposición sino como un enriquecimiento y que se consigue ligando la nueva lengua a las relaciones personales con la profesora y a todas las actividades colectivas del grupo que, dada la edad de los niños son principalmente juegos. Jugando, los niños así tratados, aprenden a expresarse en inglés o en otra lengua, con resultados a primera vista sorprendentes.

Pero ¿cómo se continúa esta iniciación precoz? Las dificultades empiezan cuando, terminado el preescolar, comienza el período de enseñanza formal y la lengua extranjera se convierte en una asignatura al lado de otras, circunscrita a una hora determinada y a un profesor determinado, sujeta a las exigencias del curriculum y a los sistemas de valoración de los resultados académicos. Es cierto que, a pesar de las limitaciones que he citado, una enseñanza de lengua extranjera basada en un «enfoque comunicativo» y aplicada por un profesor competente e ilusionado puede convertir los ejercicios escolares en algo parecido a un juego y el profesor puede familiarizarse a los alumnos con manifestaciones culturales ligadas a la lengua estudiada, e incluso hacer de esta lengua de comunicación en el aula. Sin embargo, a medida que los alumnos se hacen mayores y las presiones del sistema académico más fuertes, este enfoque lúdico e informal se hace más difícil de mantener.

Algunos defensores de la metodología «por tareas» —que ya he dicho que bien podría denominarse enfoque comunicativo radical— proponen centrar la clase en tareas que tengan un significado directo para los alumnos, por ejemplo, la organización de un viaje o de una excursión, o bien convertir la tarea en un proyecto de trabajo que debe ser realizado en grupo y utilizando el lenguaje estudiado. No hay duda de que se trata de propuestas muy interesantes que vale la pena ensayar, pero, a mi parecer, existe una solución más fácil.

Si la esencia del «enfoque comunicativo» consiste en enseñar la lengua utilizándola en situaciones lo más cerca posible de la realidad y si la misión de un centro de enseñanza general es precisamente enseñar muy bien, puede proponerse el utilizar la lengua enseñada (target) en parte como lengua de enseñanza y no para enseñar la misma lengua, sino cualquier otra materia.

También en este punto puedo ofrecer un ejemplo original: he dicho que en Catalunya todos los alumnos, sea cual sea su lengua materna y sea cual sea el tipo de escuela a la que asisten, deben recibir enseñanza de las dos lenguas, catalán y castellano, hasta hacerse capaces de utilizarlas sin dificultad. Pero la experiencia ha de-

mostrado que los niños de lengua materna castellana, que asisten a escuelas en las que la lengua de enseñanza es también el castellano, aunque reciban puntualmente clases de catalán varias horas a la semana a lo largo de sus estudios, no llegan a ser capaces de expresarse en catalán. Ante ello, el Gobierno de Catalunya decidió que en las escuelas donde la lengua de enseñanza es el castellano, además de las clases de lengua catalana, una asignatura por lo menos deberá ser enseñada en catalán de manera que, al menos en esta clase, el catalán sea medio normal de comunicación. Y el Gobierno de Galicia tomó recientemente una medida parecida. En Galicia, como en Catalunya, se espera que los alumnos —al final de su educación general— dominen las dos lenguas y sean capaces de utilizarlas en cualquier circunstancia. Pero, ¿qué significa dominar una lengua?, ¿qué significa ser capaz de utilizarla en cualquier circunstancia?, ¿cuáles son los objetivos que se propone la enseñanza de una lengua extranjera? Éste es el último de los puntos que querría tratar.

Lengua estándar o variedades dialectales o coloquiales, nivel de lengua, importancia relativa dada a la lengua oral y a la lengua escrita, etc... Incluso, y más claramente todavía, un «examen de lengua» implica una determinada concepción de lo que es una lengua y de la importancia de sus distintos componentes. La competencia lingüística necesaria para superar el Cambridge Certificate no es la misma que permite alcanzar el de Minnesota. Y no tanto porque uno utilice ejemplos tomados del uso de la lengua en Inglaterra y otro los tome de los Estados Unidos, sino porque sus criterios valorativos son diversos.

Si, en vez de pensar en los objetivos que se proponen los autores de los métodos de enseñanza o los que controlan los resultados alcanzados, pensamos en las necesidades de los aprendices, las diferencias son todavía más notables. La muchacha española que aspira a encontrar trabajo en una empresa como secretaria bilingüe, para hacerse cargo de la correspondencia comercial en inglés tiene unas determinadas necesidades. El joven asistente universitario que pretende ser capaz de presentar un «póster» en inglés en un Congreso o participar en un simposium tiene unas necesidades distintas. Y la relación de necesidades específicas podría hacerse muy larga. Es muy probable que en los próximos años se produzca una gran expansión de los métodos de enseñanza «for special purposes», especialmente para el inglés.

Pero ésta no puede ser la manera principal de enfrentarse con el tema de los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera. Lo que en primer lugar debemos considerar son los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza general y media, porque ésta es la que, sobre todo, va a aumentar en los próximos años y porque ésta debe ser la base de toda enseñanza posterior, ésta sí con «special purposes».

Cuando antes he insistido en el paralelismo y la necesidad conexión entre la enseñanza de las lenguas extranjeras y la de la lengua propia en la escuela, he anticipado ya la respuesta a esta pregunta:

De modo parecido a como lo hace con la lengua propia, el alumno debe adquirir en la lengua extranjera una competencia básica, que le permita adaptarse a situaciones y usos muy variados. Deberá ponerse el acento en primer lugar en la lengua oral

porque, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, actualmente los desplazamientos son fáciles. Si la lengua estudiada es el francés, es relativamente fácil trasladarse a Francia y, más fácil todavía, encontrar franceses en la propia ciudad. E incluso prescindiendo de los contactos personales, los medios audiovisuales permiten entrar en contacto con la lengua oral de distintas maneras y con mucha frecuencia. Pero esta atención a la lengua hablada no significa dejar de ocuparse de la lengua escrita, que es el medio normal de comunicación para muchos tipos de información, de información de actualidad —periódicos— pero también de información científica, histórica y social. Y, por supuesto la lengua escrita es el soporte privilegiado del uso literario, en el que una lengua alcanza sus cimas más altas de capacidad expresiva. Al igual que en la lengua propia, el conocimiento de la lengua francesa en la enseñanza primaria y media debe culminar en algún conocimiento de la literatura francesa.

La relación entre una lengua y la sociedad o el pueblo que la habla no se limitan a la literatura producida por esta sociedad; en realidad es toda la cultura de un pueblo la que de alguna manera se expresa verbalmente. Por tanto, adquirir una lengua extranjera y profundizar en ella implica familiarizarse con la cultura del pueblo que la habla.

Si la enseñanza que recibe cada individuo en su infancia y en su adolescencia constituye la base de su «cultura general», el aprender francés en esta edad y en este marco quiere decir conocer también algo de la cultura y de la civilización francesas, de las costumbres y formas de vida de los franceses y, no sólo de los franceses en el hexágono, sino en los diferentes países donde se habla la lengua francesa.

Parece que éste debería ser el objetivo final de la enseñanza de una lengua extranjera. Pero la gran difusión del inglés como lengua de comunicación internacional está produciendo un resultado paradójico: que en la enseñanza del inglés es donde menores son estas implicaciones culturales. De cualquiera que en este momento en España se decida a estudiar el finlandés o el chino, se puede suponer que siente algún interés o simpatía por los países donde se hablan estas lenguas y que, a medida que avance en el dominio de dicha lengua, sabrá también algo más sobre sus habitantes y sobre su cultura. En el caso del inglés esto no es nada seguro.

Hace algunos años, visité un Departamento de Lingüística Aplicada de una Universidad americana, donde se estaba preparando un método de enseñanza del inglés dedicado a hombres de negocios japoneses. La editorial japonesa que había encargado el método había expuesto claramente sus intenciones: los que seguirán el método no están interesados por la literatura inglesa, ni por la cultura inglesa, ni probablemente tendrán nunca la ocasión de hablar con un inglés. Necesitan el inglés para establecer contactos con hombres de negocios de otros países del Este Asiático que utilizan el inglés como lengua de relación comercial. Lo que pretendían estos clientes y lo que pretenden muchos estudiantes de inglés en todo el mundo es adquirir un medio de comunicación culturalmente neutro, —cultural frei— y por ello fácilmente traducible a cualquier lengua. Una especie de esperanto, pero universalmente aceptado. Yo no me atrevo a decir que la difusión de una lengua de este tipo tiene más ventajas que inconvenientes, o más inconvenientes que ventajas. Que podamos celebrar este Congreso sin necesidad de traductores, es evidentemente una

ventaja. Pero yo me niego a admitir que éste sea el objetivo último del aprendizaje de lenguas.

Hace un momento decía que el conocimiento a fondo de una lengua extranjera implica en alguna medida el conocimiento de la literatura y de la cultura del pueblo que la habla. Ahora podemos añadir que este conocimiento no sólo enriquece personalmente al aprendiz de la lengua, sino que además le abre actitudes de mayor comprensión y tolerancia, o incluso de afecto y simpatía para los que hablan la lengua aprendida.

La construcción de Europa requiere la difusión de la enseñanza de lenguas extranjeras, no sólo por razones de utilidad, sino porque así aumentarán las oportunidades de conocimiento mutuo y el sentimiento de participar en una empresa común. Y a un nivel más amplio, a escala mundial, la UNESCO ha propuesto con el nombre de «Linguapax» un programa para combinar la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, con la teoría y la práctica de la solidaridad internacional y los esfuerzos por la paz.

Si las lenguas son —como destaca el «enfoque comunicativo»— en primer lugar instrumentos de comunicación, el motivo último de la enseñanza de lenguas deberá ser el de establecer puentes entre los individuos y entre los pueblos y contribuir así a la convivencia pacífica de la humanidad.

Planificar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, hoy, en nuestro país: ¿la cuadratura del círculo?

Manuel A. Tost

Universitat Autònoma de Barcelona

Se abordan aquí, en una versión resumida, algunas cuestiones referentes a la enseñanza de las lenguas y las culturas (en crisis, a nuestro entender) que ya no se puede sino enfocar globalmente. Lo hacemos desde la perspectiva de un profesor de lengua extranjera. Es más, de una lengua extranjera (el francés) que, si no se pone algún remedio, podría perder en nuestro país sus últimas posiciones, y ello cuando, en todas partes, se proclama la necesidad de promover y diversificar la enseñanza de los idiomas. Por lo demás, insistimos en el tema con la esperanza de que las tímidas medidas que se han empezado a adoptar en nuestro país sean aplicadas de tal manera que vengan realmente a resolver problemas y no, como bien pudiera ser, a crear nuevas dificultades que hagan irreversible la situación actual. Todo ello articulado en tres partes, en las que, tras una introducción general, se evocarán sucesivamente algunos datos de la citada crisis y algunas propuestas para un tratamiento que pueda resultar eficaz.

I

La enseñanza de las lenguas (en particular las lenguas extranjeras en el sistema educativo) se halla en este momento, en nuestro país, en una encrucijada. A los importantes retrasos acumulados desde antiguo en este campo, se suman ahora los problemas actualizados por nuestras legítimamente confortadas particularidades lingüísticas nacionales. Todo ello, inserto en un proyecto de Reforma de las enseñanzas no universitarias, concebido con el propósito de modernizar nuestro sistema educativo y ponerlo a niveles europeos.

Una muestra de la mencionada situación pueden ser, por ejemplo, los resultados de una reciente encuesta sobre la formación a lo internacional en las grandes universidades europeas.¹ Según ésta, los estudiantes españoles son, «con mucho, los que conocen menos idiomas aparte del inglés». Lo cual explica que sólo el 7% de los estudiantes españoles haya cursado estudios universitarios en el extranjero, cuando el promedio es del 44% para el conjunto de estudiantes europeos pertenecientes a las instituciones donde se llevó a cabo la citada encuesta.

El hecho es particularmente grave, sobre todo porque, como casi siempre ocurre en semejantes circunstancias, ante la difícil perspectiva, y habida cuenta de la escasez de medios, la tentación es grande de dejar que las cosas se resuelvan por sí solas... Y como, por añadidura, las exigencias socio-político-lingüísticas propias de nuestro país dificultan enormemente una planificación coherente y armonizada de las diferentes materias de lengua y de cultura, que se integran o deberían integrarse en la formación de nuestros alumnos —ciudadanos europeos españoles del mañana—, parece aún más complicado encontrar soluciones que satisfagan a todo el mundo.

Por ejemplo, tenemos en Catalunya (y en otras Comunidades autónomas bilingües del Estado) programas de enseñanza media caracterizados por lo que algunos no vacilan en considerar de puro anacronismo carga excesiva de las asignaturas de letras frente a las de ciencias, menos representadas, pese a que la formación científica es, sin lugar a dudas, una exigencia de nuestro mundo moderno.

La reforma de las enseñanzas —por prudente que sea en su concepción y su puesta en aplicación— debería aportar algún remedio a esta situación. Pero, a juzgar por los modelos en fase de experimentación, no se ve cómo podría conseguirlo. Es más, las medidas anunciadas recientemente sobre la enseñanza de las lenguas pueden representar un esfuerzo inútil si no se toman en consideración, más allá de las necesidades inmediatas, los desarrollos didácticos y pedagógicos recientes, con todas sus consecuencias. Efectivamente, la enseñanza de los idiomas ha experimentado, estos últimos años, un doble proceso, convergente y divergente, que atañe a la par objetivos y contenidos, así como a las relaciones recíprocas entre las diferentes materias lingüísticas, y afecta, por otra parte, a los conceptos metodológicos y didácticos que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas materias.

II

Para describir la mencionada crisis, corresponde referirse en primer lugar a las divisiones y a los compartimentos tradicionales entre lengua materna, lenguas clási-

cas y lenguas modernas, por un lado, y, por otro, entre lengua(s) y literatura(s), que acaso en algún momento tuvieron sentido pero que hoy parecen bastante desfasados. El hecho es que, actualmente, ensimismados en sus respectivas materias, los docentes de las distintas disciplinas se ignoran, se repiten a menudo, cuando no se contradicen mutuamente.

El mismo concepto de lengua materna (i.e. lengua «instrumental» para la institución educativa) se vuelve problemático (en el ámbito educativo se entiende, y en nuestras comunidades bilingües, en todo caso), en razón de una heterogeneidad sociolingüística que, si bien, tiende a disminuir, sigue siendo todavía importante. Y ya se sabe el decisivo papel que desempeña el dominio de la lengua en la formación inicial o, más precisamente, las disfunciones que puede provocar una formación escolar que contrarie la lengua materna. La determinación de la L1 instrumental se revela, pues, un asunto de primera importancia, no totalmente resuelto en nuestro sistema educativo y que plantea sobre todo, de retruque, la cuestión aún más delicada de la L2, administrativamente cooficial, que no puede considerarse ni como una lengua extranjera ni, exactamente, como la lengua materna.

Aunque todavía sean muchos los que lamentan su descalabro, las lenguas clásicas, que habían resistido aquí mejor que en otras partes las embestidas de los tiempos modernos, han visto reducirse progresivamente su importancia y su papel en estos últimos años. La reforma limitará todavía más su incidencia en la enseñanza media, y la función de coadyuvante psicocognitivo que fue la suya hasta hace poco pasará, en el peor de los casos, a las matemáticas o a las lenguas extranjeras a cambio de ceder a otras disciplinas —la historia, por ejemplo— su cometido en la formación cultural y humanística. En verdad, la iniciación al latín del actual 2.º de BUP ya se había transformado, a menudo, en un curso de cultura clásica o general.

El concepto de cultura (o de civilización) constituye precisamente otra de las piedras de toque de nuestro sistema. En realidad, parece que, para éste, la cultura se limita a la literatura, como lo pone en evidencia el simple enunciado de la asignatura: Lengua y Literatura, tanto para el catalán como para el castellano, y las referencias a este asunto que se hacen en los programas de lenguas extranjeras también utilizan los mismos términos. Y para mayor desidia, las discusiones sobre el tema, de cara a la Reforma no han girado, al parecer, sino en torno a qué perspectiva adoptar en la circunstancia, genérica o cronológica, cuando, evidentemente, el problema estriba en distinto lugar.

Por poco que se repare en ello, salta a la vista la escasa atención que se concede al impacto de los medios de comunicación en nuestra sociedad. Y uno se pregunta si es razonable, o incluso admisible, que sigamos relegando, cuando no ignorando, el cine, la televisión, el vídeo, la prensa, etc., en nuestros programas escolares.

No se nos interprete mal: no se pretende aquí limitar la importancia de la literatura en la formación cultural y humanística. Al contrario, pensamos que aislarla de las demás manifestaciones culturales, hacer de ella sólo una materia histórica y libresca, es en definitiva hacer a la literatura un flaco servicio, y acaso represente la mejor forma de alejar de ella a nuestros estudiantes.

Otros lo dicen con palabras más tajantes cuando afirman que el desarrollo de los medios de comunicación y de las ciencias humanas nos han enseñado por lo menos

que ya no es posible separar como se venía haciendo desde hace demasiado tiempo los diferentes sectores de la producción cultural... Los diferentes campos de la investigación y de la creación artística sólo pueden permanecer separados en una concepción anacrónica del mundo.

Y hay que ir todavía más lejos en esta dirección. En la Europa en construcción, y en este mundo moderno que las nuevas tecnologías están reduciendo al tamaño de un pañuelo de bolsillo, el concepto de cultura se hace cada vez más permeable, y negar esta evidencia podría representar inclusive la pérdida de nuestra propia identidad cultural.

Hasta aquí, brevemente sugeridos, los objetivos y contenidos de la enseñanza de las lenguas y de las culturas, maternas y extranjeras. Más el doble proceso al que nos referíamos anteriormente afecta también, por otra parte, a los aspectos pedagógicos.

Efectivamente, de un tiempo a esta parte (en España se puede fechar el fenómeno a menos de siete u ocho años) se ha dejado prácticamente de hablar de «enseñanza» a secas para adoptar la forma compuesta «enseñanza-aprendizaje». Esto es, se ha pasado del tranquilizador concepto de docencia (involucrando principal, si no, exclusivamente, al profesor) a algo mucho más amplio que interesa sobre todo el llamado «aprendiente». No se trata de un mero asunto de vocabulario. Centrar la atención en el «aprendizaje» (tal es, en definitiva, el valor añadido por esta asociación binaria), constituye un planteamiento nuevo que debería remover los cimientos de nuestro sistema educativo.

Se puede apurar el análisis histórico —como se ha hecho recientemente— y repasar las etapas de este desdoblamiento terminológico, que lo es, a la vez, conceptual. De la enseñanza *igual* (=) aprendizaje (el primer término ocultando al segundo) se pasó a la enseñanza *versus* (l) aprendizaje (el primer vocablo opuesto al segundo) y ahora, por último, la referencia es generalmente de enseñanza *guión* (-) aprendizaje (ambos conceptos desarrollados conjuntamente). En la práctica pedagógica diaria, si ello no significa verdaderamente un desdoblamiento de las funciones, implica por lo menos una búsqueda de soluciones metodológicas que se resuelven, en definitiva, en mayor tiempo de estudio y en mayor número de prácticas.

Nacida de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, la idea está calando ahora en la enseñanza de la lengua materna. Y se debería acaso ir más lejos en la vía señalada por Krashen afinando la dicotomía con los valores añadidos de la asociación subsiguiente, «aprendizaje-adquisición», no siempre asumidos por la institución escolar.

Sin duda, todo esto estaba en el ambiente desde hace algún tiempo. Sin embargo, lo aportado hoy día con estos conceptos (enseñanza, aprendizaje, adquisición), que se prolongan en toda una serie de oposiciones binarias complementarias en todas las disciplinas de la enseñanza de las lenguas y las culturas, abren nuevas perspectivas a la didáctica de las lenguas aunque, a la vez, complican enormemente todo el proceso.

En estas condiciones, planificar-programar (otra dicotomía productora) la enseñanza-aprendizaje-adquisición de las lenguas y las culturas, maternas y extranjeras (en todas partes, pero en especial en nuestro país), o dicho de otra manera, tener en

cuenta todas estas nuevas variables en el proceso educativo, ¿no es acaso intentar resolver la cuadratura del círculo?

III

No se puede negar que una firme voluntad se manifiesta en la Administración para poner fin a las actuales carencias en ese terreno y progresar resueltamente hacia objetivos europeos. De ahí, la serie de medidas para la enseñanza de las lenguas extranjeras (hasta la fecha, únicamente anunciadas, eso sí), de entre las cuales, la más espectacular es la que prevé el inicio de la enseñanza de la lengua extranjera a los ocho años (según declaraciones del ministro de Educación y Ciencia).

Otras, también previstas desde hace tiempo, se demoran todavía más, como es la implantación de la segunda lengua extranjera obligatoria en la enseñanza secundaria, o se quedan en fase experimental, como la enseñanza precoz (a no confundir, por cierto, con la enseñanza de las lenguas a partir de los ocho años).

Con todo, y como lo indicábamos hace un momento, el remedio podría revelarse peor que el mal, si se administra en malas condiciones. ¿Cuáles serían pues, a nuestro entender, las propuestas de solución imaginables en las actuales circunstancias?

1. La primera es, ciertamente, la de una coordinación a todos los niveles de las disciplinas lingüísticas y de letras. Éste es precisamente el objeto de una investigación educativa en curso, llevada por un grupo de profesores de la Universitat Autònoma de Barcelona, con el apoyo del Ministerio y la participación de docentes de todos los niveles educativos y de las diferentes disciplinas interesadas (castellano, francés, inglés, lenguas de las autonomías). Se trata de determinar, horizontalmente podría decirse, las intersecciones de las distintas prácticas educativas.

Según la hipótesis de trabajo, un estudio comparado de los contenidos y de las metodologías en la enseñanza-aprendizaje de las diferentes lenguas (L1, L2, L3, etc.) debería permitir:

- (a) elaborar una propuesta de metalenguaje común para todos los profesores de lengua, sea cual sea el objeto de su enseñanza, el nivel educativo en el que se sitúa y el enfoque metodológico que haya adoptado;
- (b) articular una programación lingüística y comunicativa que se adapte a los distintos niveles y corresponda al calendario del desarrollo psicopedagógico y psicosocial del niño y del adolescente, de tal suerte que el paso de una lengua a otra y de un nivel a otro pueda llevarse a cabo sin repetir conceptos fundamentales, y asegurando las adquisiciones sucesivas;
- (c) proponer tipologías de actividades didácticas, indicando si son válidas para:
 - el conjunto de la enseñanza de las lenguas,
 - la lengua habitual del alumno (vs. las lenguas extranjeras),
 - las lenguas románicas (vs. las lenguas no románicas),

- todos los niveles educativos (vs. únicamente ciertos niveles),
- los diferentes componentes lingüísticos y comunicativos del lenguaje (indicando cuáles exactamente).

Queda patente de este modo el interés que concedemos a la cuestión de las lenguas románicas. Constituye ciertamente una anomalía que, en Catalunya, por ejemplo, en donde tres lenguas románicas pueden estar en contacto en la enseñanza, no se saque mejor partido de esta circunstancia favorable.

2. En lo que a la literatura se refiere, pensamos que es del todo necesario integrarla en el conjunto de las manifestaciones culturales del país, y que dichas manifestaciones deben integrarse a su vez en el conjunto de las producciones universales (sin merma del natural protagonismo nacional) y que en esto la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras debería desempeñar un papel. Pues, por tópico que parezca, no es siempre ésta, una función que se les atribuye. En cualquier caso, lo que sí es cierto es que en estas disciplinas hay *saberes* específicos en cada una de las culturas, pero también existen *modos de adquisición de estos saberes* que pueden y habrían de ser comunes, socializables, y que es inútil y hasta nocivo repetir.
3. La tercera propuesta concierne la *periodización* de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro sistema escolar. Ciertamente es que la medida prevista para adelantar la implantación de la LE a los ocho años es a todas luces positiva. Sin embargo, el proyecto de Reforma, que sólo prevé atribuir a los idiomas dos horas de estudio por semana, puede representar una pura aberración, ya que está científicamente demostrado que con menos de tres horas por semana el aprendizaje de un idioma se revela inoperante. Por otra parte, una enseñanza-aprendizaje prolongada durante ocho o diez años, a razón de dos horas por semana, de poco serviría, si no es para mermar el interés y la motivación de los alumnos, elemento clave para una adquisición en óptimas condiciones.

La solución al problema conviene buscarla entre las adoptadas por otros sistemas educativos en Europa, o, ¿por qué no?, en las programadas años ha en nuestro país, aunque no siempre llevadas a término en las mejores condiciones. La fórmula generalmente adoptada consiste, efectivamente, en comenzar una primera LE, en régimen intensivo o semi-intensivo, introducir luego la segunda LE obligatoria, y asegurar una enseñanza de apoyo simultáneo para el primer idioma estudiado. Ésta fue la fórmula seguida desde la mitad del siglo XIX y hasta 1953 y no sería tan descabellado volverla a introducir.²

4. El cuarto y último aspecto que ha de invocarse aquí es el de la utilización de la lengua extranjera como lengua de enseñanza para materias diversas, como lengua vehicular, en definitiva. Se ha justificado esta utilización desde una perspectiva teórica de comunicación real y motivadora para los alumnos. También se puede hacer por motivos de programación. Es una práctica que se desarrolla en otros países con buenos resultados, ¿por qué no adoptarla aquí también? El Programa Lingua de la CCE lo prevé, o lo sugiere, tanto para el nivel elemental como para el secundario.

Quedarían por determinar los conocimientos lingüísticos mínimos (de al-

gún modo, el nivel umbral de lengua escrita y oral) requeridos para el profesor y los alumnos para que los contenidos de las materias puedan ser impartidos y asimilados en buenas condiciones. En esta misma categoría entraría la enseñanza precoz, preescolar o escolar. Pero éste es ya otro asunto.

Admitimos que nada de todo esto es de fácil arreglo. Que presiones de todas partes hacen difícil de encontrar soluciones a gusto de todos. Pero si, como se viene afirmando machaconamente en los medios de comunicación, las lenguas extranjeras son la asignatura pendiente de nuestro sistema educativo, la solución no puede consistir en enviar a los alumnos a Estados Unidos para estudiar el bachillerato. Sobre todo porque son siempre los hijos de los mismos los que pueden acogerse a estas posibilidades. La solución hay que buscarla aquí y para aquí y ahora... y se nos antoja que ello será únicamente posible en el marco de una reestructuración de las disciplinas de lengua y de cultura, maternas y extranjeras.

Notas

1. *Le Monde Campus*, 18 de mayo y 1 de junio de 1989.

2. Los Planes de estudios de 1845, 1880, 1900, 1926, 1934 preveían todos, con matices, las dos lenguas modernas:

- el de 1845, francés en 3.º y 4.º; inglés o alemán en «ampliación»;
 - el de 1900, francés en 3.º y 4.º; inglés o alemán en 5.º y 6.º;
 - el de 1926, tres años de francés, seguidos de dos años de inglés, alemán o italiano;
 - el de 1934 es, sin duda, desde este punto de vista, el más ambicioso: francés, tres años a razón de cuatro horas por semana, seguidos de un año a 3 h./sem., de 1.º a 4.º; luego inglés o alemán, durante dos años, a razón de seis horas por semana;
 - incluso el plan de 1938, en plena guerra civil, preveía tres años de italiano o francés (en 1.º, 2.º y 3.º), a razón de tres horas semanales, seguidos de cuatro años de inglés o alemán. 3 h./sem., a las que se añadía una hora de refuerzo de la lengua románica elegida como primera lengua.
- Sólo a partir de 1953 desapareció la segunda lengua extranjera obligatoria.

Intercultura lingüística: objetivos a alcanzar por la vía educativa

Franco Calvetti

Circolo Didattico Carlo Collodi, Turín

El proyecto de cooperación y de intercambios entre diferentes culturas IN. L.O.V.E. for PEACE (Intercultural Linguistics Objectives Via Education for Peace — Éducation à la paix à travers les enseignements linguistiques), Educación para la paz a través de las enseñanzas lingüísticas, tiene su origen en el contexto del Proyecto veneciano: «Educación lingüística: italiano, dialecto, lengua extranjera». El Proyecto ha obtenido el apoyo de varios municipios, entre los cuales pueden contarse los de Venecia y Turín. El Proyecto quiere asegurar la utilización de las lenguas extranjeras gracias a un intercambio cultural y a diferentes actividades de animación que permiten un contacto directo o indirecto con las lenguas estudiadas en la escuela.

El Proyecto se halla ligado a las intervenciones de las Instituciones y de los Organismos Internacionales que se ocupan de educación lingüística, tales como la UNESCO y el Consejo de Europa.

Objetivos:

El Proyecto IN. L.O.V.E. for PEACE pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- (a) activar en un medio escolar las iniciativas tendientes a desarrollar la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras a nivel de la enseñanza básica o primaria;

- (b) proporcionar ocasiones educativas mediante contactos directos e indirectos entre jóvenes europeos, entre enseñantes y expertos en educación.

En realidad, el Proyecto IN. L.O.V.E. for PEACE quiere ofrecer ocasiones de encuentros culturales en forma de un Festival periódico en el contexto del cual se presentarán:

1. trabajos de investigación intercultural sobre un tema concreto. La investigación debe organizarse alrededor de un tema cultural centrado en un país extranjero y efectuando comparaciones con el país de origen de los redactores;
2. trabajos de investigación interlingüísticos sobre materiales lingüístico-culturales de los países extranjeros analizados;
3. espectáculos en lengua extranjera: recitales, canciones, bailes;
4. exposiciones de trabajos: fotos, dibujos, video-cassettes.

Modalidades de Organización.

El Concurso-Festival lo proclama en cada nación una Comisión y un Jurado que propondrán cada año un tema sobre el cual trabajarán los alumnos de 9 a 14 años junto con sus maestros, durante el curso escolar.

Al finalizar el año, todos los trabajos serán enviados al Jurado y en el caso de los espectáculos, éstos serán visionados mediante un video-cassette. Los mejores trabajos serán designados durante un espectáculo público en la ciudad en la que el Proyecto haya tenido más adhesiones. Un trabajo (espectáculo, exposición o video) será elegido para participar en el Festival Nacional que tendrá lugar en uno de los municipios que haya adherido al Proyecto y así podrá concursar al premio nacional.

Ediciones del Festival.

La primera edición del Festival tuvo lugar en Turín en la primavera de 1988, mientras que la edición de 1989 se llevó a cabo en Pistoia en el mes de Octubre. La edición local de Turín tuvo lugar el 3 de Junio de 1989 y agrupó a dos mil personas que asistieron a un espectáculo muy variado de cantos, bailes, músicas, farándulas y distribuciones de premios.

Enseñanza precoz de la lengua francesa a través de la plástica

Carme Santos

Centre de Recursos de Llengües Estrangeres, Departament d'Ensenyament,
Generalitat de Catalunya

Inicio de la experiencia

El 22 de enero de 1988 el DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya) n.º 945 hace pública una convocatoria para seleccionar 12 centros de EGB que quieran iniciar una experiencia de Enseñanza Precoz de la Lengua Francesa a partir de 3.º de EGB. Los centros interesados presentan su proyecto y efectuada la selección, en septiembre del curso 1988-89, 14 escuelas (públicas, privadas, rurales, urbanas y dos anejas) ponen en marcha la experiencia. Además de las seleccionadas hay otras escuelas que se han unido al proyecto de modo extra-oficial.

Requisitos para participar

La orden de convocatoria exigía como requisitos:

- Aprobación del proyecto por parte del claustro y del Consejo Escolar reflejado en un Acta.
- Disponer de profesorado idóneo para impartir las clases.

- Compromiso por parte del claustro de continuar la experiencia con todos los alumnos que la hubieran iniciado.
- Impartir la enseñanza del francés durante las 5 horas lectivas del horario escolar.

Desarrollo de la experiencia

Obligados, pues, por las condiciones impuestas tuvimos que decidimos a utilizar una materia del curriculum escolar para poder llevar a cabo nuestro objetivo.

Examinadas las distintas materias nos decidimos por la Plástica (completada por la Música y la Expresión Corporal) puesto que es una materia que puede darse con un escaso soporte lingüístico. La manipulación y la visualización permiten al niño la intuición directa, la concreción y una situación de comunicación real que facilitan el aprendizaje de la lengua en una atmósfera natural y satisfactoria al mismo tiempo. Y decimos satisfactoria porque visiblemente y desde las primeras clases la comprensión del mensaje pasa fácilmente y esto crea una complacencia intelectual y una adhesión afectiva por parte del alumno muy positiva para cualquier tipo de aprendizaje.

Debemos añadir que si bien es verdad que el proceso de estructuración de la lengua materna de un niño de 8 años no está totalmente consolidado, el bagaje lingüístico que posee el alumno, es suficiente para recibir una lengua, que por tener raíces comunes a la nuestra, le permite fácilmente el acceso a la comprensión.

Dado que las materias con que llevamos a cabo el aprendizaje de la Lengua Francesa permiten al niño manipular, (para construir) jugar, simular, organizar y crear; el aprendizaje se realiza en una atmósfera de juego vivido y participado por el niño que es precisamente la exigencia psicológica del escolar de esta edad.

Consecuencias

Las consecuencias de todo lo expuesto son:

- Que sólo contamos con 2 horas de clase semanales que es justamente el tiempo que se dedica al área de Plástica.
- Que a través de las actividades de Plástica deben alcanzarse los dos objetivos: manuales y lingüísticos.
- Que el profesor tiene que cabalgar entre las dos materias, lo que quiere decir que ha de prepararse actividades a través de las cuales intentará hacer asimilar los contenidos lingüísticos que le hagan progresar en la comunicación espontánea de la lengua francesa.

Reflexiones de orden pedagógico

Después de dos años de experiencia, podemos afirmar que lo que a simple vista

pudiera parecer enojoso ha resultado altamente rentable para los alumnos dado que la unificación de actividades ha dado como resultado un enriquecimiento de la Plástica con la nueva expresión de la Lengua francesa y, a su vez, la lengua se ha materializado en manos del alumno; así, pues, el interés y la motivación del alumno han recibido un impacto altamente positivo.

Hemos de señalar que todas las actividades que realiza el alumno durante el primer año se desarrollan exclusivamente a nivel oral; no tiene ningún contacto con la lengua escrita.

Material

El material que se utiliza en esta experiencia lo prepara un grupo de profesores que funcionan como equipo del ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya. Este material se compone de: un libro del profesor con las indicaciones pedagógicas a seguir y de un cuaderno de fichas para el alumno que sustituye al libro de Plástica.

La estructura de todas las Unidades temáticas es la siguiente:

Unité	Objectifs A				Objectifs B		
5	Contenu Communicatif	Contenu phonétique	Contenu grammatical	Contenu lexical	Rythme musical	Activité manuelle	Activité d'identification et combinatoire

Coordinación

La coordinación de esta experiencia se lleva a cabo desde el «Centre de Recursos de Llengües Estrangeres del Departament d'Ensenyament de la Generalitat».¹

Los profesores se reúnen una vez al trimestre para intercambiar ideas y vivencias así como sugerir posibles actividades para mejorar el funcionamiento de la experiencia. También reciben algunas sesiones de formación. En ellas han participado: Michèle Garabédian, Directora del CREDIF, Flora Palamidesi, experta en el Programa de Lenguas de la Unesco, Julio Murillo, Catedrático de Francés en la Universidad de Bellaterra de Barcelona, Christiane Bourguignon y Bernard Mallet de Grenoble III y Franco Calvetti, Director del Programa Torino-lingua de Turín.

Colaboraciones

Para terminar, debemos mencionar la ayuda recibida de la Embajada francesa que colaboró en la organización de las «Premières Journées Pédagogiques d'Enseignement Précoce du Français» en febrero de 1988, que ha dotado a los centros que participan en la experiencia con «Une valise pédagogique», y ha concedido 15 becas en Besançon para profesores que participan en la experiencia.

Notas

1. Si se desea obtener más información sobre la experiencia o sobre el material, dirigirse al Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras, C/. F. Cambó, 21, 5.º. 08003 Barcelona.

La introducción de una lengua extranjera: lengua del alumno y lengua de la escuela en una pragmática de la conversación

Efthymia Gouma

Instituto Pedagógico de Atenas

La nulla rosa est, ejemplo utilizado por Umberto Eco para designar la existencia de cosas abolidas o inexistentes en el lenguaje, sería un punto de contradicción positivo en un trabajo de investigación intelectual con respecto a la noción de pragmatismo lingüístico.

Si caracterizáramos la gramática como el triunfo del lenguaje escolar, la *Apostille au nom de la rose*, con el propósito de entrar en las técnicas de la enseñanza de una lengua, nos explica que el niño habla muy bien su lengua materna y, sin embargo, no podría describir la gramática subyacente en la misma. En consecuencia, tenemos que el gramático y el enseñante no son los únicos que conocen las reglas de la lengua porque el niño, sin saberlo, también las conoce.

Pero si queremos trabajar sobre un marco teórico vemos que, contrariamente a las metáforas constitutivas del sistema piagetiano, la noción chomskyana de la gramática la concibe como un sistema completo de reglas disponibles al alcance del niño y no como una construcción progresiva.

Por añadidura, cualquier comunicación lingüística es una práctica social que, como tal, pone en juego conjuntamente realidades lingüísticas, sociológicas y psicológicas. Por otra parte, los jugadores, es decir, los destinatarios y los receptores, no son nunca socialmente neutros: tienen status, papeles a desempeñar, funciones, poderes, los cuales no se funden con sus intenciones en principios lingüísticos.

Los estudios de W. Labov parecen ser ejemplares en este terreno, pero habría que evitar el peligro de un sociologismo dogmático en el cual Labov no cayó nunca: reducir la didáctica a algunas descripciones sociológicas que constituirían, como decimos en griego, el alfa y el omega de los estudios sobre la lengua.

Siempre en el terreno sociológico, Stella Baruk ha demostrado que el saber matemático, tal como se presenta en la escuela, se dirige al aprendiz como un objeto social convencional del cual capta, más o menos bien, la función. Tratándose de la lengua, que es una realidad de influencia sociológica muy superior a la de las matemáticas, adivinamos qué tipos de bloqueos pueden crearse. Es bien sabido que por lo que respecta a la lengua materna todos los aprendices no se sitúan a igual distancia de la lengua privilegiada por la escuela, y que algunos niños son juzgados escolarmente por problemas no escolares.

En este punto, entra en juego el problema de la evaluación que está intrínsecamente ligado al objetivo de aprendizaje perseguido. Este objetivo define la meta a alcanzar y el camino que conduce a ella. En este sentido, para la evaluación de la competencia lingüística, no se debe controlar únicamente lo que el aprendiz ha aprendido, sino lo que es capaz de hacer con y en la lengua enseñada.

Quizá es indispensable hacer referencia a algunas suposiciones respecto a la enseñanza pragmática de una lengua. ¿Cómo se enseña la gramática? ¿Se la puede aislar de los actos del lenguaje? ¿Qué puede aportar a los niños la gramática escolar?

Si el pensamiento gramatical sólo permite saber qué se hace cuando se habla, habrá que preguntarse si este saber es indispensable: ¿es necesario conocer lo que se hace cuando se anda?

La experiencia didáctica nos ha demostrado que repetir esquemas de frases en pretérito perfecto no basta para adquirir el conocimiento profundo del empleo de este tiempo verbal, y para ello habrá que oponerlo a otros tiempos utilizando diferentes situaciones y diferentes status de locutores en los que el mismo tiempo se presenta bajo aspectos diferentes.

Si hablamos del léxico, evidentemente, una proposición de listas de palabras no puede ser substitutoria de una estructuración de campos léxicos. Si volvemos al término *gramática* para describir un principio de organización de elementos morfosintácticos, la gramática no es más que la suma de reglas impuestas por los locutores nativos en la formación de sus enunciados.

Así, pues, y con el objetivo de lograr unidades susceptibles de originar conversaciones, el intercambio lingüístico ocupa el lugar más importante, seguido del género de los locutores, del lugar y del tiempo de intervención. Retomando los términos de Lamy (1984): «se habrá substituido la gramática que permite nombrar por la gramática que permite producir.»

En un segundo tiempo, tomando en consideración el tiempo lingüístico y el tiempo lógico como una presentación del desarrollo de la lógica temporal desde el punto

de vista del estudio de la lengua, se podría proponer una rehabilitación de la ortografía tal como se presenta en un marco social elevado, valorizando los errores que, debidamente corregidos, permiten dominar la lengua oral y elaborar una taxonomía de criterios para dominar el escrito según los objetivos sociales y la futura integración de los aprendices.

Es decir, no se trata de imponer a todos los aprendices de una lengua extranjera que acumulen el saber de un lingüista, sino de proporcionarles los útiles necesarios para analizar lógicamente lo que aprenden, convirtiéndolos en locutores capaces de extender a una lengua extranjera lo que ponen en práctica en su propia lengua.

El problema de la enseñanza de la lengua a los refugiados políticos en Grecia para obtener una mejor integración social, se ha resuelto mediante la utilización de una temática específica, un lenguaje auténtico y unas técnicas basadas en la pragmática de la conversación. Todo ello ha demostrado que además del lenguaje oral, el lenguaje escrito constituye un sistema semiótico complejo que requiere ajustes variados y minuciosos.

Es cierto que en la producción escrita, substituyendo, añadiendo, suprimiendo e incluso borrando, de manera incierta a veces, el aprendiz-escritor trata los signos del lenguaje como variables susceptibles de ser comparadas, equivalentes, desmenuzadas en significante y significado, o incluso anuladas. A veces el aprendiz experimenta la no transparencia eventual del lenguaje y produce su propio texto. Este texto será producido a partir de elecciones inestables y emergerá a través de desviaciones, conservaciones, segmentos y búsqueda del sentido.

Dicho esto, se puede apreciar la calidad de una producción oral o escrita ya sea basándose en la opinión de los críticos y de los defensores de la razón *escolar* o bien tal y como, felizmente, bastantes expertos lo hacen, basándose en los caracteres internos de las producciones, estudiando la substitución y el sentido, las modificaciones por aproximación, el tratamiento de las marcas enunciativas como el discurso directo, los tiempos y los aspectos verbales, la substitución y la constitución general del texto que se traduciría mediante el tipo de expresión conseguida, la cronología y los tipos de variantes lingüísticas y a veces la diversidad de substituciones morfosintácticas.

En este esfuerzo general de reconciliación del aprendiz y de la escuela, se da crédito al esfuerzo «solitario» de auto-estructuración y se quita al enseñante el papel preponderante en el proceso de acceso al saber que da cuenta del aprendizaje pragmático de una lengua. Este enseñante pone en práctica la eficacia de una «auto-estructuración de los conocimientos» y justifica así su existencia como enseñante, animador de grupo y director del juego, es decir, como un personaje intelectual y real en el acto educativo.

Para terminar, podríamos admitir que una verdadera política educativa no puede dejar en la obscuridad los problemas intrínsecos a la pedagogía. El *cómo* de la transmisión del saber, la democracia en la escuela, la vida escolar, las condiciones humanas de los aprendizajes, el status de los niños-alumnos, todo ello interviene en la didáctica de las lenguas.

Como la pedagogía es a la vez la ciencia y el arte de la educación, podríamos hacer intervenir la poesía de las ideas de Saussure que admitían que no es necesario

ser especialista para hacerse una idea sobre la lengua. De esta manera, las particularidades del pensamiento, cualquier confusión frástica, deberían ser denunciadas y disipadas para no oponerse a la magia de los saberes y de los *savoirs faire* que sólo la lengua puede darnos.

Bibliografía

ECO, U. *Apostille au nom de la rose*, éd. française, Paris, Point.

BARUK, S. *Fabrice ou l'école des mathématiques*, Seuil, 1977.

Matériel didactique pour l'enseignement du grec moderne —langue étrangère— aux fins de l'intégration sociale des réfugiés politiques, Université Aristote de Thessaloniki, Secteur des Langues Vivantes, Thessaloniki, 1986-1989.

FABRE, C. *Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers*, Études de Linguistique Appliquée, juillet-septembre 1988, Dider érudition.

Laboratorio de lenguas multimedia y nuevos métodos en la enseñanza de lenguas

Bart Van Thielen

Centrum voor Levende Talen, Bélgica

Los laboratorios de lenguas, considerados como la solución milagrosa para el problema del aprendizaje de lenguas extranjeras hace unos veinte años, caen cada vez más en desuso. Los profesores se desinteresan de este tipo de instrumentos y esta falta de interés se contagia a los estudiantes que encuentran los ejercicios estructurales poco atractivos y aburridos; al igual que sus profesores, no desean trabajar en ellos. Con excepción de los institutos de interpretación en los que el laboratorio de lenguas sigue siendo un instrumento de base para la formación, cada vez son menos numerosas las escuelas que renuevan sus laboratorios de lenguas cuando se estropean o envejecen. Estamos pues lejos del estructuralismo triunfante y del estudiante robot behaviorista.

Las *críticas* al laboratorio de lenguas y a la metodología que representa son conocidas:

1. Es *anticomunicativo*: los ejercicios son artificiales, basados en la imitación y en la repetición estériles.
2. Es *anticreativo*: la única creatividad comunicativa posible es la simulación de la llamada telefónica y algunos escasos momentos de conversación con el profesor, a menudo de tipo técnico y generalmente limitados.

3. Es *antifuncional*: se limita el desarrollo de estrategias para el aprendizaje autónomo: si bien es verdad que el estudiante puede trabajar solo y a su propio ritmo, hay pocas posibilidades de diferenciación y de iniciativa creativa. No aprende a funcionar en una situación real y no está suficientemente preparado para desenvolverse en ella.
4. *Ausencia de transferencia*: el alumno, una vez que se halla fuera del marco securizante del estímulo pregrabado, abandonado a sí mismo, vuelve a caer en los errores que el ejercicio, especialmente, quería corregir. Sus errores no son corregidos; se multiplican, se fosilizan.

En resumen, para los adeptos a un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, el laboratorio de lenguas está pasado de moda y es inadaptable a las necesidades y a las estrategias de los nuevos métodos y técnicas.

Sin embargo, el laboratorio de lenguas ofrecía muchas ventajas. Los profesores, ante clases demasiado numerosas —y un grupo de más de 15 personas puede ser considerado demasiado numeroso— saben perfectamente que el laboratorio de lenguas ha conservado sus ventajas iniciales:

1. *Autonomía*:
 - (a) el estudiante puede trabajar individualmente, sin interrupción, independientemente;
 - (b) cada estudiante trabaja a su propio ritmo;
 - (c) el estudiante elige entre los materiales (pregrabados) a su disposición lo que le parece útil y necesario en función de sus necesidades.
2. *Responsabilización*:

el estudiante se responsabiliza de lo que hace; asume su propio aprendizaje sin temer las críticas de los demás.
3. *Control individualizado*:

el estudiante es el objeto de la atención individualizada del profesor.
4. *Aumento del tiempo de toma de palabra*:

en el laboratorio, los estudiantes disponen todos del mismo tiempo para tomar la palabra (incluso si esta palabra es bastante artificial) mientras que en clase hablan, en principio, sucesivamente.
5. Las condiciones de escucha se hallan bastante cercanas a una situación óptima, lo cual facilita el desarrollo de la *comprensión oral* y de sus estrategias.

La cuestión que se plantea es la de saber si es posible concebir un laboratorio de lenguas adaptado o adaptable a las nuevas necesidades, sobre todo a un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas.

¿El laboratorio de lenguas puede ser parte integrante de un método comunicativo y contribuir al aprendizaje de una autonomía por parte del aprendiz?

El *Centrum voor Levende Talen*, Centro de lenguas vivas de la KU Leuven (Universidad Católica de Lovaina, de expresión neerlandófono) ha intentado, desde siempre, adaptar sus laboratorios de lenguas a las exigencias y a los hallazgos de las nuevas didácticas y metodologías.

El último de nuestros laboratorios de lenguas, comúnmente denominado TP4, es —como su nombre indica— el cuarto de una serie de laboratorios construidos entre los años sesenta y ochenta y que siguen utilizándose actualmente. Es, pues, el

resultado de una larga evolución. En este sentido, no representa más que una etapa y será seguramente, en un futuro no demasiado lejano, sustituido por un nuevo laboratorio que, como siempre, intentará crear nuevas posibilidades y colmar las lagunas que actualmente pudieran existir. Nuestros cuatro laboratorios han sido concebidos por y para profesores de lenguas, intentando aunar en cada ocasión las cualidades de los laboratorios existentes con las nuevas necesidades y las nuevas metodologías.

En esta línea, el laboratorio ha conservado las posibilidades de un enfoque behaviorista tal y como lo teníamos en nuestro primer laboratorio. Gracias a unos paneles móviles situados en el centro de cada mesa, la situación estática de las filas de estudiantes, cada uno de los cuales posee un casco y un magnetofón ha sido recreada. Los ejercicios estructurales clásicos siguen pudiendo efectuarse, así como los ejercicios, también indispensables, de pronunciación y de entonación.

El estudiante puede trabajar solo, de manera autónoma. Los magnetófonos individuales se encuentran en una habitación climatizada colindante. Las cintas magnetofónicas tienen dos pistas, de las cuales la primera la controla siempre el profesor. La segunda es para el estudiante que puede grabar y borrar en función de sus necesidades.

La ubicación del profesor le permite escuchar a un solo estudiante, o bien al grupo-clase. El tipo de instalación de la mesa del profesor hace que pueda intervenir, corregir, participar, responder a la pregunta de un alumno o dirigir los trabajos de cualquiera de ellos. Todo esto se ha conservado en este laboratorio.

Por añadidura, el profesor dispone de una serie de fuentes audiovisuales indispensables en un laboratorio multimedia audio-activo-comparativo: banda sonora, radio, cassette, video, así como el equipamiento necesario para la enseñanza asistida por ordenador.

La novedad del concepto consiste en que hemos intentado integrar en el laboratorio los principios del enfoque nocional-funcional del aprendizaje de lenguas. Como, en principio, cualquier lengua viva debería ser un medio de comunicación, la disposición de los estudiantes en grupos de seis alrededor de una mesa «redonda» tiene como objetivo crear una situación propicia a la conversación, a la discusión, sin que el estudiante se de realmente cuenta del hecho de que está en antena o que su imagen aparece en pantalla. A tal efecto, unos micrófonos se hallan disimulados en las mesas y las cámaras de video cuelgan del techo a una distancia discreta. La gran ventaja de este sistema es que se puede grabar y luego analizar con los estudiantes una discusión o cualquier tipo de simulación, y que, simultáneamente, se pueden diferenciar las tareas que deben llevar a cabo. Así, mientras unos discuten, otros pueden mirar un video, hacer ejercicios estructurales o preparar un interview. Dos fuentes audiovisuales pueden ser utilizadas simultáneamente. Otra ventaja no menos importante reside en el hecho de que el profesor, que no tiene el don de la ubicuidad, puede seguir muy fácilmente a un individuo o a los diferentes grupos que conversan alrededor de una mesa. Finalmente, esta mesa redonda permite el paso rápido de un ejercicio interactivo a un ejercicio de pronunciación sin que nada cambie verdaderamente.

Los estudiantes tienen libre acceso a una biblioteca con la necesaria bibliografía

en seis lenguas, de manera que puedan consultarla autónomamente y, asimismo, ello permite al profesor destinar más tiempo a otras tareas.

El manejo del laboratorio es relativamente sencillo: ni más ni menos que la conducción de un vehículo.

Conclusiones

Tras cinco años de experiencia, hemos comprobado que el laboratorio de lenguas multimedia puede ser un instrumento eficaz para un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas y para el desarrollo de la autonomía en el aprendiz. El éxito del TP4 depende de una serie de factores que en algunas ocasiones presentan entre ellos una relación de causa a efecto:

1. *Polivalencia*

Evidentemente, consideramos la época de los boxes caduca. Aún conservando sus posibilidades behavioristas iniciales, el espacio disponible se presta a diferentes tipos de actividades y permite integrar las cuatro aptitudes.

El profesor debe disponer de una batería de fuentes audiovisuales que pueda utilizar según las necesidades del grupo o del individuo y necesitará bastante tiempo para rentabilizar de manera óptima los recursos que se hallan a su disposición (sesiones de dos horas consecutivas).

2. *Diferenciación y autonomía*

Distribuyendo diferentes tareas, el profesor puede favorecer la puesta en práctica de estrategias que conduzcan al aprendizaje autónomo de la lengua cualquiera que sea la aptitud a desarrollar: lectura, comunicación escrita u oral, comprensión.

3. *Libertad del profesor*

La autonomía del estudiante libera al profesor de una parte de trabajo y le permite dedicar más tiempo al control individual de los estudiantes. Las grabaciones audio y video le permiten efectuar un análisis de los errores cometidos y de intentar corregirlos.

4. *Comunicación funcional y correcta*

El principio de la mesa redonda permite al profesor estimular la comunicación oral. Al mismo tiempo, gracias a su mayor libertad, puede colmar una de las lagunas del método comunicativo: la comunicación, controlada a distancia, no sólo es funcional, sino más correcta.

5. *Motivación del aprendiz y del profesor*

Si a nuestros estudiantes, al visitar el primero de nuestros laboratorios de lenguas sumamente behaviorista, la idea de trabajar en él no les gusta demasiado, en cambio su reacción es muy diferente ante el último. Los profesores, a su vez, descubren paulatinamente las posibilidades de éste e intentan rentabilizar al máximo sus numerosos recursos, lo cual, debemos reconocerlo, no es el caso de los que trabajan en los laboratorios clásicos.

Sin embargo, para el profesor se imponen algunas condiciones previas:

1. *Mentalidad ecléctica*

Saber adaptar en la medida de lo posible los métodos (directo, behaviorista, nocional-funcional, comunicativo, etc.) y las técnicas necesarias a las necesidades del grupo y del individuo.

2. *Taxonomía realista*

Definición minuciosa de los objetivos con vistas a un mejor rendimiento de las partes implicadas y del laboratorio.

3. *Clases bien concebidas y equilibradas*

Materiales adaptados a las necesidades concretas.

4. *Preparación técnica indispensable.*

La telemática en las clases de francés lengua extranjera (FLE)

Joana Vidal

IB Sants-Les Corts, Barcelona

La telemática como nuevo medio de comunicación, empieza a desarrollarse a finales de los años 70. Consiste en la transmisión mediante la red telefónica de informaciones contenidas en soportes informáticos.

Desde hace un año aproximadamente, el PIE (Programa de Informática Educativa), con el fin de llevar a cabo la implantación y posterior desarrollo de la XTEC (Xarxa Telemàtica per a l'Ensenyament a Catalunya), ha equipado todos los Institutos de Bachillerato e Institutos de Formación Profesional de Catalunya con un modem (tarjeta de comunicación que se incorpora al ordenador) y con un programa de comunicación con emulación Télétel (Télétel es el nombre comercial del sistema francés de Videotext) y la mayoría de ellos están ya conectados a la red telefónica.

¿Qué servicios puede aportar el uso del Minitel —término con el que se designa comúnmente en Francia el Videotext—, en las clases de francés?

Con el Minitel podemos hacer que nuestros alumnos obtengan información, negocien, comuniquen, jueguen y básicamente que entren en contacto con otros alumnos que viven en el extranjero.

La información que nos ofrece es variada. Puede ir de la simple consulta de los horarios de trenes o de aviones a la reserva de billetes e inscripciones a cursos; de la información cultural o turística sobre una ciudad o región a la información de la más rabiosa actualidad. Por ejemplo, todos los grandes medios de comunicación fran-

ceses: prensa escrita, radio, televisión, etc., ofrecen ediciones telemáticas puestas al día periódicamente.

La información también puede ser más especializada: consulta de servicios jurídicos, servicios médicos, SOS prof...

El Minitel, como el teléfono, antes que un medio de información es un medio de expresión y de comunicación.

La comunicación puede establecerse de tres maneras distintas:

- con un programa;
- en directo: teleconferencias, forums,... etc.
- en diferido: a través de los buzones electrónicos de los servicios de mensajería.

Finalmente, podemos jugar. Casi todos los servicios proponen juegos: de simulación, de «rôle», de reflexión de estrategia, educativos..., etc. Algunos con premios, otros no.

El Minitel permite jugar o crear, pero el elemento que lo distingue del ordenador es que permite jugar o crear entre varias personas a la vez. Es el principio de la interactividad que permite intervenir en coproducciones de ficción y participar del «imaginaire collectif».

Durante el curso pasado hemos trabajado en clase los diferentes aspectos que ofrece la telemática, con niveles distintos de alumnos, en función de las motivaciones, el programa, la edad o la actividad que se nos ofreció en aquel momento.

Hemos tenido ocasión de buscar información y negociar haciendo reservas para las proyecciones de la Géode (pantalla geosinclinal de la Villette); de seguir el curso de un pedido desde la consulta del catálogo hasta su expedición y pago, todo ello con alumnos de 2.º y 3.º de BUP que estaban inscritos en una EATP (Enseñanza Artístico-Técnico-Profesional) de francés comercial durante 2 horas por semana; de buscar información turística sobre una región..., etc.

Por lo que respecta a la comunicación en directo, hemos establecido contacto con el «Salon de l'Étudiant» en Toulouse en Enero de 1989 y en Marzo con Expodidac en Madrid, a través de los stands que el PIE tenía instalados.

Los días 7-8 y 9 de Junio participamos en una teleconferencia sobre los Jóvenes y los Derechos del Hombre. Dicha teleconferencia se realizaba desde el Centro Pompidou en París y estaba animada por Francis Debyser. Participaron en esta conexión alumnos de bachillerato de Institutos de París, Sèvres, Poitiers, Ambers, Gante, Ravena, Florencia, Roma, Madrid y Barcelona.

La teleconferencia estaba concebida en tres partes: presentación, debate sobre el tema propuesto, y ficción: «La Planète W.». La realización de la ficción fue la parte que despertó mayor interés, tanto en nuestros alumnos como en los de los demás centros.

Finalmente, y a través de los buzones electrónicos, hemos entrado en contacto con alumnos de Riscle, población cercana a Toulouse. Esta experiencia no se puede analizar en profundidad debido al corto período de realización, ya que empezamos a finales de mayo.

¿Qué conclusión podemos sacar después de este año de experiencias?

La telemática es para el profesor de FLE (Francés Lengua Extranjera), tanto si opera en directo como si lo hace desde la base de datos, una fuente inagotable de documentos auténticos, actuales, que no caducan porque se pueden renovar continuamente, disponibles instantáneamente, sea cual sea el campo que interesa.

Además, la explotación de estos documentos puede hacerse de forma muy variada: en directo, o grabados en diskette, sobre papel o utilizando el retroproyector..., etc.

En cuanto a las aplicaciones pedagógicas, hay que tener en cuenta que la telemática es, antes que nada, una comunicación del escrito:

- La comprensión: debe ser buena para poder dialogar, esencialmente con un programa.
- La expresión: el alumno debe aprender a ser claro y conciso y a dar mucha información en pocas palabras. Los mensajes telemáticos son de unas 10 líneas como máximo. Hay por parte del alumno una toma de conciencia de que el mensaje debe ser legible.

En la comunicación en directo aparece la preocupación por la corrección. El hecho de ver su mensaje en la pantalla, saber que va a ser leído y contestado inmediatamente y que podría no ser entendido, despierta en el alumno una voluntad de corrección y hace esfuerzos para expresarse bien, comprueba la ortografía, solicita la ayuda de sus compañeros, del profesor..., etc.

Además, el acceso a las bases de datos le permite:

- conocer diferentes modos de archivo y de acceso a los datos (arborescencias, palabras clave...);
- trabajar sobre datos: constitución de un dossier, de una bibliografía...
- trabajar sobre la comprensión de una información y su relación con otras..., etc.

Otro aspecto que creemos que merece reflexión porque ofrece una gran variedad de posibilidades es el de la simulación o el relato arborescente.

La estructura general en «árbol» o «ramificaciones» de la mayoría de los programas puede servir para montar ejercicios de simulación.

A partir de una situación inicial dada como compleja, se propone al alumno identificarse con un personaje, escoger y desarrollar a su manera la historia cuyo punto de partida se le ha facilitado.

Comprender y decidir son los elementos principales que entran en juego en este tipo de ejercicio.

Se pueden imaginar aplicaciones muy diferentes según la orientación que se le quiera dar (lúdica o con metas específicas —lenguaje comercial, científico..., etc.—).

En resumen, podemos decir que este nuevo medio de comunicación es complementario del papel, de los medios audiovisuales y de todos los otros medios peda-

gógicos, y que nosotros, los profesores de lenguas vivas, tenemos todavía que inventar los usos que podemos hacer de él. Creemos que cada uno debe integrarlos en sus propias prácticas pedagógicas y hacer el uso que su sentido común y su experiencia le sugieran.

Las utilizaciones pueden ser muy variadas, pero seguramente todas ricas e interesantes.

Bibliografía

DEBYSER, F. Jus d'Oronge, BELC, 1984. *La Pyramide truquée*, BELC, 1985.

GURREY, B. *Guide de la Télématique*, CFJP, Paris, 1987.

JUSTON-COUMAT, R. *L'Interactivité*, Ed. Milan-Midia, 1989.

LEVY, B. *Vivre à l'école avec la télématique*, CRDP Limoges, 1987.

Artículos

BENARD, Ph. *Les freinetistes saisis par la télématique* in Le Monde, 5 sept. 87.

EL ANDALOUSSI, Jeunne et. *Communiquer autrement: les réseaux télématiques*, in Le Français dans le Monde, n.º 205, Dec. 1986.

SABATELLI-TAUZER, F. *La télématique pour la diffusion et l'enseignement/apprentissage du FLE et seconde*, juin 1988 (Ronéoté CREDIF).

SCOTTO D'ABUSCO, M. *La télématique, perspectives à l'étranger* in Le Français dans le Monde, Fcv-Mars 1987.

Revistas

Apprendre, CNED, n.º 9 Janvier 89, *Télématique et formation à distance*.

E.L.I.S-E. et C.E.L.E.S.T.I.N., Secteur Télématique de l'Institut Coopératif fr. L'École Moderne, Pédagogie Freinet, SARLAT.

Guide du minitel, 3 n.º par an, Ed. Télématiques.

Guix, n.º 136, Fev. 89 *Telemática educativa*.

L'École libératrice, n.º 12, avril 88 *Télématique et pédagogie*.

Le Français dans le monde, n.º spécial, Août-Sept. 88 *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*.

Le répertoire Télétel, Sélection de 150 services Minitel, n.º 1 Sept-Oct 88 Ed. TGA Télématique.

Reflét, n.º 23 déc. 87 *Télématique et Enseignement à distance*.

La expresión libre para la adquisición de las lenguas extranjeras

Lluïsa Vallés

EUFP-ECB de Tarragona. Universitat de Barcelona

Nuestra sociedad ya no propugna la transmisión de conocimientos sino la formación de personalidades individuales fuertes, creativas, competentes, imaginativas y sensibles entregadas a la tarea. Se revalorizan el deporte, el arte, la moral y en especial, la apertura al mundo y al futuro por medio de las lenguas, los viajes, la informática.

Estamos asistiendo a una gran revolución de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE) debido, en parte, a la concienciación de la sociedad actual del valor, real y práctico del conocimiento de las lenguas, y también a la necesidad, muy propia del espíritu de nuestro tiempo, de obtener, de forma agradable, resultados buenos y rápidos.

En general, las metodologías establecidas están defraudando por sus nulos resultados: después de 5 ó 6 años de estudiar una lengua, los alumnos se dan cuenta de que no la saben.

Esto nos debe hacer pensar que es posible que haya un error de planteamiento y que quizá sería más práctico reflexionar sobre la definición de conceptos y sobre la filosofía que comportan, para luego elegir, coherentemente, un tipo de metodología y los medios adecuados para realizarla.

Se dice que una persona sabe una lengua cuando la utiliza de forma espontánea.

Naturalmente, existen niveles, pero el mínimo sería el que permitiera la utilización de esta lengua de forma autónoma y comprensible con nativos.

Reflexión lingüística

Saussure considera el lenguaje como un «acto individual de voluntad y de inteligencia que reproduce el pensamiento propio», el cual realiza una selección fonética, morfológica, lexical, sintáctica, estilística, etc.

El lenguaje sirve además para la comunicación con otros sujetos, por esto adquiere una forma cambiante y creativa que se adapta al locutor y a la situación del momento. Al ser un proceso mental específico que actúa desde el interior, intervienen factores como la voluntad y la inteligencia que hacen posible que el sujeto pueda verbalizar su pensamiento en cualquier lengua.

La autonomía verbal en una L2 consiste pues, en un acto de voluntad individual de la inteligencia, para reproducir, de forma creativa, el pensamiento propio. Nunca será una memorización de estructuras impuestas y recitadas automáticamente.

A partir de estos presupuestos se puede seleccionar fácilmente la metodología adecuada, aceptando la que incita al alumno a manifestar verbalmente su personalidad, de forma inmediata, en L2, y rechazando las que plantean una memorización y una repetición de palabras, de diálogos, de estructuras o de funciones-nociones, programadas universalmente en unos contextos vacíos y sin interés para el alumno.

Según Krashen, la aproximación a una L2 puede realizarse por medio del *aprendizaje*, estudio y reflexión consciente de la *forma* de la lengua, y por medio de la *adquisición*, proceso inconsciente, basado en el *significado* de la lengua.

El niño pequeño adquiere su lengua a partir de significados concretos y en situaciones afectivas reales, con la repetición, el tanteo y la ayuda de su familia. Cuando va a la escuela aprende la forma de su lengua: escrito, gramática, ortografía, etc. Es el orden lógico y natural.

La didáctica de las lenguas extranjeras no respeta este orden lógico: por analogía con la lengua materna, la escuela organiza en 6.º de EGB el aprendizaje de la L2: se programan, en dosis variables, los contenidos lingüísticos y gramaticales, como si el alumno hubiera superado ya, en lengua extranjera, la fase personal, creativa y de tanteo, de la adquisición de esta lengua. El sujeto memoriza reglas y listas que no afectan su contexto real personal de manera que, cuando se ve en la necesidad de utilizar de forma autónoma la L2, es incapaz de conectar los mecanismos que relacionan lo teórico con lo práctico (lo exterior con lo interiorizado), sencillamente porque, en clase, no se le ha dado nunca la oportunidad de expresar su personalidad.

Coincidimos con Krashen en dar la prioridad a la adquisición: el alumno estaría inmerso en un medio verbal de lengua extranjera, rico y variado, y poco programado para motivar múltiples situaciones de significación diversa que le conducirían progresivamente a intuir, inconscientemente, la gramaticalidad de la L2. El aprendizaje sería una segunda etapa reservada a la reflexión sobre la lengua, como refuerzo a la adquisición.

Reflexión pedagógica

Si consideramos la actividad verbal desde un punto de vista mentalista, creemos que la DLE debe replantearse su metodología. De hecho, existe un gran movimiento dirigido hacia el estudio integrado de las lenguas maternas y extranjeras. Éstas deberían seguir un proceso parecido al de la adquisición de la lengua materna, cuando el niño utiliza, gradualmente, el material lingüístico adecuado a sus necesidades individuales del momento. Y rechazar el principio, tan difundido como falso, de que un alumno no puede lanzarse a hablar si no tiene un bagaje lingüístico previo «considerado» suficiente.

A partir de las actitudes pedagógicas básicas, analizaremos el elemento privilegiado, en cada una de ellas, de los tres que componen la relación pedagógica:

- Pedagogía Directiva - el contenido
- Pedagogía Activa y Cooperativa - el alumno
- Pedagogía No-Directiva - el profesor

La Pedagogía Directiva, centrada en el contenido y en su estricta programación, prevé las estructuras y las dificultades y aplica las soluciones. El alumno ve reducida su responsabilidad, su autonomía verbal y su creatividad. La enseñanza es uniforme, no existe la individualización. En general, todos los métodos directivos coinciden en considerar al alumno como un elemento abstracto de la clase, ignorante y desprovisto de los útiles mínimos para la expresión creativa, por lo que se hace acreedor de una metodología muy programada para procurarles unos mecanismos fundamentales de automatismos.

Desde el método «Tradicional» a las últimas aproximaciones «comunicativas», el elemento que centra el interés pedagógico es el «*qué*» enseñar: el contenido, el programa, y el «*cómo*» enseñar: la transmisión de estos conocimientos y su dosificación de forma más o menos técnica, más o menos divertida, más o menos disimulada.

La Pedagogía Activa, cuya finalidad es conocer y seguir al niño en su adaptación dinámica a la vida, está basada en la observación del sujeto y en los estudios sobre psicología genética. La educación sigue las etapas de la inteligencia, la evolución afectiva y los dones físicos de cada ser, respetando su personalidad y su actividad. Este objetivo se alcanza si el método empleado por el educador para secundar esta adaptación, ha sido establecido después del estudio del sujeto a formar, y se le facilita la aproximación, por tanteos propios, al objeto de conocimiento.

La Pedagogía Cooperativa de Freinet, que comparte los principios de la Pedagogía Activa, se ha preocupado siempre de la salud global del individuo —física, psíquica e intelectual— porque es la condición básica de un buen aprendizaje: el niño de hoy es, en cierto modo, el niño de siempre y el del futuro.

Consideramos válida esta filosofía para la educación porque desarrolla unas cualidades que son importantes en la sociedad del presente y lo serán en la del futuro: la adaptabilidad a situaciones distintas y sucesivas, a la visión global de la realidad; la aptitud al trabajo en grupo que enriquece en tantos aspectos, el espíritu de ini-

ciativa para saber arriesgarse en sus hipótesis, en la elección de proposiciones, de realizaciones, de inventos; la internacionalización de los contactos entre los individuos.

La Pedagogía Freinet se apoya en tres puntos fundamentales:

- La vida cooperativa.
- La expresión libre.
- El tanteo experimental.

La vida cooperativa incluye al individuo en el grupo, le incita a la ayuda mutua y le responsabiliza de su parte de trabajo individual o colectivo. Le enseña a aceptar que los demás son diferentes y a respetar democráticamente las opiniones contrarias.

La expresión libre abarca globalmente la expresión del individuo y el desarrollo de su personalidad. Constituye un medio para expresar las tendencias creativas del sujeto. El profesor (el adulto) establece una relación humana de confianza, de seguridad y de aceptación para comprender al alumno (niño, adolescente) en su totalidad: en su comportamiento intelectual y en sus reacciones afectivas y características profundas.

El tanteo experimental es el camino individual hacia otras formas de saber. De la observación de lo sensible, lo real, se llega a lo general, a lo abstracto, a la regla, para luego corroborar lo particular. Es un camino circular de análisis y de síntesis, verdadero proceso científico de comparación, mucho más rico y formativo que la lección magistral.

A partir de esta base teórica, consideramos válida y coherente, para la adquisición de una lengua extranjera, la pedagogía Freinet, porque:

- La clase cooperativa proporciona al alumno las interacciones necesarias para elevar su nivel.
- La expresión libre le da acceso a la comunicación auténtica, creativa y personal.
- El tanteo experimental pone en marcha sus estrategias personales para que, utilizando sus «interlenguas», alcance la competencia en lengua 2.

Creemos, pues, que la técnica de la expresión libre puede ser la metodología idónea, porque permite al alumno manifestar verbalmente su personalidad, de forma inmediata, en lengua extranjera, en un acto de voluntad y de inteligencia.

La Pedagogía No-Directiva revaloriza la formación continua como respuesta a la formación inicial. El alumno se halla ante un profesor en actitud neutra que le cede toda iniciativa. Deriva de las experiencias realizadas en grupos de adultos fuera de todo contexto escolar, como las de Rogers, y en situaciones límite como las de Oury.

La expresión libre: descripción

La expresión libre, puesta a punto para los idiomas por el pedagogo Villégier, está basada en la pedagogía Freinet.

El alumno dice en L1 el mensaje que quiere comunicar. El profesor traslada este pensamiento en L2, que el alumno repite o no. Al solicitar éste la formulación de su idea en lengua extranjera, el profesor le proporciona un conjunto de sílabas que reproducen globalmente su pensamiento. Con la práctica en situación y en sustituciones sucesivas, en contextos diferentes, la significación de las variaciones gramaticales va desprendiéndose, poco a poco de la forma sonora: es la morfosintaxis intuitiva.

Algunas metodologías consideran la L1 como una interferencia que hay que eliminar. La expresión libre aprovecha las transferencias entre los dos significantes, y la resistencia de la L1 a la intrusión de la L2, para apoyarse en todo ello. El alumno que pide la palabra que necesita en L2, o que, en una frase en L2, dice algo en su lengua materna para no cortar el fluir de las ideas, manifiesta que utiliza este doble apoyo: se refugia en la L1 hasta que su competencia en L2 sea más extensa. Este recurrir a la L1 cada vez es menos frecuente, hasta que ya no es necesario.

Si se sitúa al alumno en la necesidad de expresar lo que piensa y se le procuran las formas idiomáticas que solicita, su progresión puede seguir una curva diferente a la de sus compañeros, pues cada uno se formará una lista fundamental de vocabulario que dependerá de sus necesidades personales: es la progresión personalizada a nivel individual y diversificada a nivel de grupo, al igual que, en lengua materna, cada sujeto utiliza los términos propios a su medio habitual de cultura.

En el grupo es fundamental el respeto y la amistad de todos sus miembros, incluido el profesor. La confianza y el afecto son fuente de motivación y de creatividad. Toda idea que surge en el grupo tiene un efecto estimulante sobre el que la ha dicho y sobre cada uno de los miembros del grupo que la ha escuchado. Cada salida-solución (expresión correcta, idea original) tiene un valor de entrada-estímulo para todos los demás. Es un efecto de refuerzo retroactivo.

El grupo ofrece al alumno ventajas de orden físico, psicológico y lingüístico: está muy motivado porque habla de lo que quiere y se le escucha. Descubre con alegría que es capaz de hablar y comunicar con otros de forma viva y personal, en una lengua extranjera y desde la primera clase. Olvida el stress en el ambiente amigo del grupo y desea aprender. Puede liberar su imaginación y su creatividad sin temor a ser censurado, porque el profesor no tolerará que nadie en el grupo, ni él mismo, se burle del locutor; al contrario, en los errores, dudas y vacilaciones, podrán y deberán ayudarlo. El respeto hacia el mensaje del que habla es un entrenamiento muy eficaz para el ejercicio de la libertad y de la convivencia en grupo.

Los errores que produce el alumno indican la presencia de una «gramática intermedia» provisional y coherente por lo cual se hace entender, aunque esté algo alejada de la norma. La no corrección directa de las faltas por el profesor favorece el tanteo experimental, el cual rectifica los errores fonéticos o sintácticos al tiempo que se desarrollan nuevas capacidades intelectuales que ayudan al alumno a llegar a la solución, o sea, a la competencia en la lengua.

El humor es un factor muy importante en un grupo: facilita el aprendizaje y la comunicación, hace las actividades más eficaces, crea un ambiente psicológico muy agradable que aporta elementos positivos: los sujetos se escuchan y se interesan por los demás, surgen relaciones y se producen cambios de actitud. El humor favorece la creatividad, ya que los dos se basan en la originalidad y en la forma de ver las cosas bajo un ángulo diferente, insólito.

En la expresión libre la única programación que se puede prever es la de situaciones de comunicación. El profesor pone a la disposición del alumno todas las estructuras que éste necesita para sus expresiones del momento. No existe una programación lineal de prioridades lingüísticas sino una revisión activa y permanente para que aparezcan nuevas estructuras en cantidad y en calidad, y para que las inevitables «pérdidas», debidas a la selectividad de la memoria, sean mínimas.

La lengua es el soporte natural y el vehículo indispensable de la enseñanza de la civilización, la cual permite que el alumno se forme un conjunto de impresiones y juicios que desarrollan y modelan la tolerancia y la comprensión de los demás.

La introducción del escrito supone una cooperación con el oral muy rica en la expresión de la comunicación libre. El profesor escribe en la pizarra las ideas expresadas por los alumnos y éstos las copian en sus cuadernos. Más adelante, serán redacciones colectivas e individuales. No se dan explicaciones teóricas ni de gramática, pero si se solicitan serán breves y concretas.

Los exámenes, y sobre todo las notas, provocan la rivalidad en el grupo, aumentan la tensión y bloquean al sujeto, que considera, a veces, el examen como su único objetivo. El tanteo experimental y la autocorrección del alumno piden un cierto tiempo, diferente en cada individuo, que hay que respetar. El desarrollo de la personalidad del alumno debe ser prioritario al aprendizaje de la lengua y a su utilización puesto que los rasgos del carácter y de la personalidad del locutor son más importantes que las técnicas, y condicionan las estrategias: la persona tolerante, segura de sí y abierta a los demás tiene mucho terreno adelantado para la adquisición de técnicas para saber llevar una conversación y hacerla interesante. La evaluación cuantitativa no es posible. Solamente una evaluación cualitativa a partir de los objetivos generales: la autonomía y el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del sujeto y su espíritu crítico, su afirmación como individuo libre y su capacidad de comunicar. Es decir, unas competencias y unos comportamientos precisos para una perfecta interacción. La lengua sería el medio para alcanzarlo.

Esta metodología que revoluciona los principios básicos de la enseñanza tradicional, necesita profesores formados en el estudio y en la práctica de la Pedagogía Activa. Su formación debería abarcar también unos sólidos conocimientos de la lengua extranjera, de las ciencias del lenguaje, psicológicas, pedagógicas, tecnológicas, etc. y participar cooperativamente en experiencias de aprendizaje, definir objetivos, programar, desarrollar y evaluar las actividades, y adoptar una actitud abierta al trabajo en grupo. Poseer espíritu de iniciativa, creatividad, receptividad, humildad, y estar provisto de una curiosidad crítica y de una reflexión constante sobre su acción-investigación en la clase.

Los problemas que plantea la aplicación de la expresión libre derivan de la contradicción que supone intentar una actividad verbal, creativa y responsable en la es-

estructura tradicional de una filosofía directiva en la que perdura una programación rígida de contenidos. A nivel de clase, los niños no saben escuchar. La rigidez de los horarios, la incompreensión de los colegas y la imposición de libros o de métodos repetitivos, así como el carácter autoritario de ciertos profesores son los factores negativos más frecuentes.

Desde 1974 estamos realizando continuamente experiencias cortas o largas, con alumnos de diferentes niveles y edades; de niños de EGB a adultos universitarios, empleamos comparativamente el mismo material para observar la producción lingüística espontánea. Los trabajos se han basado en el análisis y en la reflexión efectuados a partir de la acción-investigación en la clase.

Esta actitud crítica se aproxima a la investigación-aplicada, la cual, con la confrontación de otras experiencias, podría alcanzar un nivel de investigación básica conjunta, de tipo más amplio, que permitiría determinar en qué medida, los factores que componen la expresión libre como metodología, podrían ser el punto de partida para una renovación pedagógica en la didáctica de las lenguas extranjeras.

Deseamos que nuestros colegas realicen experiencias paralelas que harían posible la difusión de esta metodología, aún poco practicada, que proporciona a los alumnos el gusto de aprender y a los profesores el placer de enseñar.

Las lenguas en la escuela en un contexto europeo. Algunos objetivos de la formación del profesorado

Reinhard O.U. Strauch

Paedagogische Hochschule Ludwigsburg

Como alguien que ha estado activamente ocupado en intercambios académicos en Europa durante los últimos veinte años, estoy muy a favor de los objetivos lingüísticos propagados por la Comisión Europea.¹ El profesional europeo de después del 92 tendrá que —se nos dice una y otra vez— añadir a sus calificaciones profesionales el conocimiento del inglés y el de dos lenguas más de la Comunidad. Todavía estamos lejos de este objetivo, pero incluso, siendo competentes en más lenguas nos encontramos con dificultades. Tomen mi caso como ejemplo. Mi lengua materna es el alemán, hablo inglés sin problemas, tengo un dominio aceptable del italiano, puedo sobrevivir con bastante facilidad en Grecia y tengo un conocimiento pasivo del francés. Pero todo esto no es suficiente para dirigirme a esta audiencia en una de las lenguas del país organizador. Concluiría por lo tanto que es bastante utópico esperar que haya una fácil comunicación en cualquier lugar de Europa, incluso si la política lingüística de la Comisión se pone en práctica. (Aún así no intento negar la necesidad educativa de la utopía.)

Hay otro posible enfoque, desde luego, por el que aboga una fuerte minoría, que consiste en adoptar el inglés como la *lingua franca* de la Comunidad. Sin embargo, creo que esto no debiera convertirse en la política oficial aunque en algunas

situaciones concretas —como la presente— el inglés ya hace tiempo que ha usurpado esa posición. Las pérdidas políticas, culturales e históricas serían demasiado importantes si el inglés se convirtiera en sinónimo de «lengua extranjera». La «solución inglesa» tiene por supuesto un atractivo inmediato, particularmente en el mundo de los negocios, porque erróneamente se cree que la adopción del inglés resolvería automáticamente (y de un modo barato) los problemas de comunicación. En estos contextos son los pedagogos y, sobre todo, los profesores de lenguas quienes tienen una especial responsabilidad, no sólo en la conservación y propagación de una herencia cultural, sino también en ayudar a evitar políticas lingüísticas ingenuas y sentimentales.

Por falta de espacio me abstendré de dar una argumentación detallada y más bien expondré mis puntos de vista por medio de una serie de proposiciones bastante programáticas. Naturalmente baso mis observaciones en mis experiencias en Alemania, Gran Bretaña e Italia, y no pretendo estar cualificado para hablar sobre Europa en general.

1. El inglés, por supuesto, deberá enseñarse extensivamente en el futuro. Sin embargo, no debemos olvidar que el español, el francés y el italiano también pueden utilizarse para la comunicación con muchos países fuera de Europa. En el contexto europeo deberíamos alejarnos de una concentración en la enseñanza del inglés y, en menor grado, del francés, y ofrecer un espectro mucho más amplio de lenguas europeas en las escuelas. En Alemania, por ejemplo, el francés es normalmente la única lengua romance que se enseña con un programa completo mientras que el español y el italiano o no se ofrecen en absoluto, o sólo como cursos cortos optativos. Al mismo tiempo recientemente ha habido un brusco aumento de la demanda de español e italiano en las Universidades y en la educación de adultos. El sistema educativo y las escuelas deberían, por lo tanto, reaccionar de un modo más flexible y ofrecer un surtido más amplio, incluso si estas lenguas se enseñan a expensas del francés (o del alemán). Una ventaja adicional en las naciones industriales de la Europa central y del norte sería la posibilidad de que los inmigrantes de segunda o tercera generación del sur de Europa obtuvieran un título en la lengua de su país de origen.

2. La introducción de una selección más amplia de lenguas sólo se puede hacer adecuadamente si hay un grupo numeroso de profesores cualificados para llevar a cabo la tarea. En este área muchos políticos parecen adolecer del valor de sus convicciones. Mientras por una parte están trabajando activamente por la integración europea, por otra son reticentes a invertir dinero en este importante terreno. Para tomar un ejemplo: mi universidad ha intentado establecer durante muchos años cursos completos para profesores de italiano y español. Nuestro ministerio nos dice que es imposible porque no hay demanda en las escuelas. A la pregunta de por qué no se ofrece italiano ni español en las escuelas, el Ministerio de Educación argumenta que no hay profesores cualificados, etc. Es difícil de establecer hasta qué punto la opinión ministerial se ve influida por la resistencia de ciertos grupos de profesionales (profesores de lenguas clásicas, profesores de francés).

3. En la mayoría de países europeos la enseñanza de lenguas se concentra en la escuela secundaria. De este modo la enseñanza de lenguas empieza bastante tarde, y cuando los jóvenes dejan la escuela, su formación profesional o vocacional no les

deja espacio para una formación lingüística suplementaria, a menos que quieran ser especialistas en lengua. Creo que debe ampliarse el margen de edad para el aprendizaje de lenguas. Por una parte, el aprendizaje de lenguas extranjeras debería empezar en la escuela primaria y, por otra, debería convertirse en algo normal el aprender otra lengua incluso después del término de la formación profesional.

Ha habido, por supuesto, un cierto número de experimentos de enseñanza de una lengua extranjera en la escuela primaria, con resultados muy diferentes. En Gran Bretaña y Alemania el resultado de los experimentos fue juzgado como pobre, mientras que los intentos más recientes en Italia han mostrado unos resultados bastante alentadores. Las diferencias no son demasiado difíciles de explicar. Los recientes experimentos de Italia fueron llevados a cabo por profesores cualificados y especializados que invirtieron una gran cantidad de energía en la producción de material y de una metodología apropiada para los niños. En el proyecto alemán (y en el inglés) de hace quince o veinte años, muchos profesores de escuela primaria sin ninguna formación específica como profesores de lengua —o incluso sin el conocimiento requerido de la lengua— tuvieron que confiarse a sus propias experiencias escolares que enseñar. No debe sorprendernos entonces que los resultados fueran bastante pobres. La enseñanza de la lengua en un nivel primario es un trabajo difícil y especializado, y si va a ser introducida eficazmente —como creo que debería— debe ofrecerse una formación especializada para los profesores de lengua del nivel primario. Es sencillamente insuficiente que los profesores de primaria recurran a sus viejos libros de gramática y a los recuerdos de su propia educación escolar. La enseñanza de lenguas a los niños más jóvenes tendrá que tener específicamente en cuenta la psicología del niño y tendrá que empezar con métodos poco ortodoxos, por ej. el enfoque de la «conciencia lingüística» que ya se ha probado con bastante éxito.

Los programas europeos como ERASMUS y, en particular LINGUA, pueden representar un incentivo para este desarrollo, pero las autoridades educativas nacionales y/o regionales deberán tomar la iniciativa. En cualquier caso debe convertirse en algo normal que todos los estudiantes orientados hacia una carrera en la enseñanza tengan un conocimiento de lenguas extranjeras. Naturalmente, esto será más difícil de conseguir en algunos países que en otros, pero la responsabilidad de nuestros profesores en la educación de las jóvenes generaciones de Europa se debe reflejar también en su propia formación y educación.

Los desarrollos al otro extremo de la franja de edad son probablemente más fáciles de conseguir, pero algunas instituciones educativas terciarias, especialmente muchas universidades, son reacias a aceptar responsabilidades por la formación lingüística. Esto es, sin embargo, lo que deberían hacer. La internacionalización de la enseñanza superior necesita que los estudiantes de cualquier disciplina tengan la oportunidad de una formación en lenguas extranjeras *ab initio* durante su educación universitaria.²

Un área que ha sido un muro de contención entre muchos profesores y pedagogos es la posición que se debe adoptar ante niños (potencialmente) bilingües o multilingües. De primera importancia en este contexto son los inmigrantes de segunda generación en la Europa central y del norte, y tiende a olvidarse el hecho de que hay un cierto número de zonas en Europa en las cuales la educación bilingüe es y ha sido común.

La cuestión es evidentemente muy compleja y no intento resolver los problemas en cinco minutos. Sin embargo, debemos abordarla si queremos hablar de la educación lingüística en las escuelas. Las zonas bilingües como Catalunya y el Alto Adige en Italia son de hecho un caso particular, y las cuestiones de educación bilingüe están intrincadamente entrelazadas con consideraciones culturales y políticas. En cualquier caso, hay personas aquí presentes que están más cualificadas que yo para abordar esta cuestión. Basta con señalar aquí que, globalmente hablando, en algunas partes de Europa somos algo extraños por hablar una sola lengua; la mayoría de la población mundial es bi o multilingüe. Mi experiencia personal con estudiantes de educación bilingüe ha demostrado que están mejor equipados para aprender y estudiar otra lengua extranjera que los que han sido educados en una sola lengua.

La situación de los niños no nativos en una escuela y una sociedad monolingüe se caracteriza frecuentemente por una cierta incapacidad por parte de profesores y pedagogos. En Alemania, por ejemplo, la preocupación parece centrarse exclusivamente en el dominio del alemán, y a los padres y a los niños se les desaconseja una formación en la lengua del país de origen porque se cree que sobrecarga a los niños y les aparta de una competencia lingüística en alemán. Algunos pedagogos han ido incluso tan lejos como para decir que el bilingüismo puede conducir a una inestabilidad psicológica y a la esquizofrenia.³ Esto demuestra lo peligrosa que puede ser la absoluta ignorancia. Si hay problemas psicológicos —como de hecho ocurre algunas veces— son entonces el resultado de la estructura social o del hecho de que muchos de estos niños provienen de un medio social o culturalmente poco privilegiado: ciertamente NO es el hecho de que hablen más de una lengua el que se encuentra en la raíz del problema. Al contrario, una investigación que he llevado a cabo sobre la situación lingüística de escolares de ascendencia italiana en Alemania muestra claramente que una formación adecuada en la lengua de su país de origen (dudo en llamarle «lengua materna» por razones obvias) aumenta la percepción de los problemas lingüísticos y conduce a menudo a un mejor manejo de la lengua del país de acogida.⁴ Generalmente, podríamos decir que la formación adecuada en una lengua se da la mano con el éxito en la otra lengua.

En un país como Alemania, que hasta cierto punto ha adquirido una sociedad multicultural en los últimos años, la conclusión evidente es que la conciencia del lenguaje no sólo es algo que los niños deben poseer, sino que esta conciencia es algo que debiera empezar en las primeras etapas de la formación del profesorado. También creo que quizás esta conclusión se puede generalizar a otros países.⁵ Muchos de los equívocos sobre la situación que acabamos de mencionar se podrían evitar si, corrientemente, todos los profesores (por ej. también los profesores de escuelas primarias) tuvieran un buen conocimiento de primera mano de otras lenguas y culturas europeas.

5. Esto me lleva a mi consideración final. Todas las soluciones imaginables para los aspectos problemáticos a los que me he referido brevemente, parecen alincarse contra la estrechez de miras en la formación y educación del profesorado a todos los niveles. Sin embargo, parece existir un temor profundamente asentado entre los políticos responsables, de apartarse de un sistema nacional totalmente independiente —o, en el caso de Alemania incluso regional— de formación del profesorado. No estoy defendiendo que la formación del profesorado debiera ser estandarizada en

toda Europa; esto sería tan falso como abogar por el uso exclusivo del inglés como la lengua extranjera para todo el mundo. Lo que siento necesario, sin embargo, es la apertura de las fronteras mentales y, a menudo, burocráticas, y una cooperación transnacional en el campo de la formación del profesorado y del reciclaje, no una estandarización. Un importante obstáculo en este área es la barrera lingüística que todos debemos contribuir a erradicar, ofreciendo oportunidades para el aprendizaje de lenguas a los estudiantes y a los profesores en activo, así como introduciendo más formación lingüística en el nivel primario. La Acción I del nuevo programa LINGUA en vigor desde el 1-1-90 se ocupa directamente de la cooperación transnacional en el reciclaje de los profesores de lengua, y los pedagogos y las instituciones de educación terciaria a cargo de la formación del profesorado deberían poner lo máximo de su parte. En lo que respecta a la mejora de la enseñanza de lenguas en el nivel primario creo que se debería empezar con estudiantes de Magisterio. El proyecto ERASMUS de la Comisión europea es de alguna ayuda en este caso, pero es interesante resaltar el hecho de que los programas de formación del profesorado dentro del ERASMUS están pobremente representados.

Permítanme explicarles dos ejemplos concretos: En Ludwigsburg ofrecemos cursos de reciclaje para profesores italianos, griegos y turcos. Estos profesores están empleados en su país de origen dando cursos en su lengua materna a inmigrantes de segunda y tercera generación en Alemania. Los programas de formación que hemos introducido se organizan en colaboración con los ministerios responsables y las representaciones diplomáticas de Italia, Grecia y Turquía. Aparte de la supervisión normal del desarrollo didáctico general y la metodología, el programa intenta divulgar información sobre el sistema educativo (regional) alemán y superar las distancias entre los sistemas y las tradiciones didácticas. Este último aspecto ha sido el más positivo, y siento que personalmente he aprendido mucho de este programa aparte de —espero— haber proporcionado información a los profesores interesados. Un aspecto políticamente importante es que, que yo sepa, los programas para profesores griegos e italianos representan los únicos ejemplos de cooperación transnacional oficial en la educación del profesorado⁶ entre las universidades alemanas. La barrera del lenguaje puede constituir un problema en algunos casos (especialmente con los profesores de griego), pero el uso del inglés no ayudaría nada a esta empresa.

El otro ejemplo se refiere a estudiantes de Magisterio. El año pasado empecé un programa ERASMUS internacional entre universidades alemanas, francesas, italianas e inglesas que se centra en aspectos didácticos y educativos comparativos y está abierto en principio a los estudiantes de todas las asignaturas. Está diseñado concretamente para contrarrestar el aislamiento cultural en el que tiene lugar frecuentemente la formación del profesorado, y se basa en la conveniencia del principio de que cada estudiante de Magisterio tenga la oportunidad de pasar seis meses en otro país europeo, estudiando su lengua y cultura y recibiendo una impresión de primera mano del sistema educativo. La barrera del lenguaje podría ser un serio obstáculo, pero un aumento de la enseñanza de lenguas que se ofrecen en las universidades y otras instituciones de formación del profesorado, podría contrarrestar las principales dificultades. De este modo he conseguido encontrar el número suficiente de estudiantes para que el programa sea operativo.

Éstas son sólo dos pequeñas posibilidades que podrían contribuir a la europeización de la formación y educación del profesorado, pero si se crea una conciencia general de los problemas en Europa, las perspectivas no son de ningún modo poco prometedoras. «Roma no se construyó en un día» es un refrán muy utilizado en este contexto, pero demos por sentado que algunos de nosotros construimos algo en alguna parte continuamente.

Notas

1. En esta contribución he adoptado el estilo de conferencia usado en la presentación de la comunicación original.
2. Cf. también los argumentos propuestos en Berchem 1987.
3. El peor «pecador» en lo que a esto respecta es probablemente Griesse 1978.
4. Cf. Melenk & Strauch 1986, Strauch & Melenk 1987.
5. Cf. Melenk & Strauch 1988a, Strauch & Rinaldi 1987.
6. Cf. Melenk & Strauch 1988b.

Bibliografía

- BERCHEM, Theodor, 1987. *Fremdsprachen an deutschen Hochschulen*, en: Melenk, Strauch et al., 1987, 17-28.
- GRIESE, Hartmut, 1978. *Sprach- und Kulturwechsel im Sozialisations-prozess: aufgezeigt am Beispiel ausländischer Arbeitskinder in der BRD*, en: Kühlwein & Raden 1978, 89-121.
- KÜHLWEIN, Wolfgang & GÜNTER RADDEN, Hrsg., 1978. *Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration*. Tübingen: Narr, 1978.
- MELENK, Hartmut & REINHARD STRAUCH, 1986. *Mi chiamo Kasperle... e sono italiano. Il bilinguismo degli alunni italiani nella zona di Stoccarda*, Scuola & Cultura 2, 1986, 34-42.
- MELENK, Hartmut & REINHARD STRAUCH, 1988a. *L'appartenenza culturale degli alunni di origine italiana nel Baden-Württemberg*, en: Schino, 1988.
- MELENK, Hartmut & REINHARD STRAUCH, 1988b. *Internationale Kooperation in der Lehrerbildung - Kontaktstudium für italienische Lehrer an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*, Lernen in Deutschland 3, 1988, 72-78.
- MELENK, Hartmut; STRAUCH, Reinhard et al., Hrsg., 1987. *11. Fremdsprachendidaktikerkongress*. Tübingen: Narr, 1987.
- SCHINO, Francesco, a cargo de, 1988. *Cultura nazionale, culture regionali, comunità italiana all'estero*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, collana di testi e documenti 17, 1988.
- STRAUCH, Reinhard & HARTMUT MELENK, 1987. *Il bambino italiano tra lingua e cultura. Una ricerca in Germania*, Lettera dall'Italia 6, 1987.
- STRAUCH, Reinhard & UMBERTO RINALDI, 1987. *Mehrsprachigkeit und Kulturaustausch in Europa*, en: Melenk, Strauch et al., 1987, 316-330.

Análisis del discurso metafórico en el aula

Sebastián Bonilla

EUFP-EGB, Universitat de Barcelona

1. De todos los elementos animales, vegetales, minerales y culturales que hay en un aula, entendida como un contexto comunicativo, voy a describir, haciendo una abstracción, algunos aspectos cognitivos y pragmáticos del uso lingüístico de las metáforas que hacen profesores, alumnos y libros de texto.

2. La mayoría de las teorías científicas y filosóficas son, básicamente, metáforas (M. Black, 1966; T.S. Kuhn, 1979); y como tales se presentan en los libros de texto, y las enseñan los profesores: el átomo es un sistema solar en miniatura según Bohr, el hombre es un lobo para el hombre, la Tierra es una esfera, existen agujeros negros, electrones zurdos, el cerebro es una computadora. El discurso metafórico es, quizás, el instrumento más potente que poseemos para difundir el conocimiento, expresar la experiencia humana y conceptualizar el mundo que nos rodea (G. Lakoff y M. Johnson, 1983). El discurso metafórico es, por tanto, un recinto de juego lingüístico que crea unas condiciones óptimas para la celebración de esa extraña secuencia de actos que se llama enseñanza.

3. El pensamiento metafórico es un modo peculiar de penetración intelectual. Así como el telescopio potencia la visión del ojo humano, la metáfora estimula e incrementa la actividad cognitiva (T.G. Sticht, 1979). Para ser inteligible, el profesor usa metáforas porque sirven como exégesis pedagógica, funcionan a modo de instrucciones para la visualización del conocimiento: nos estamos refiriendo a un tipo

de competencia metacognitiva que consiste en manipular las ideas convirtiéndolas en metáforas para poder comunicar el conocimiento propio a los demás de un modo accesible (H.G. Petrie, 1979).

4. Se aprende mejor y más rápidamente con metáforas que sin ellas. Que un profesor diga que Italia tiene forma de bota, la Península Ibérica de piel de toro extendida y que Francia es un hexágono, aunque sean afirmaciones absurdas para un geógrafo o un astronauta, facilitan la tarea al niño que tiene que memorizar y dibujar un mapa (M. Stubbs, 1983). No es que las metáforas sean útiles en la enseñanza, es que están en la base de la comprensión del mundo y de la posibilidad de aprender.

5. Hablar es emitir una sucesión de palabras en el tiempo o el espacio. Las palabras se mueven a lo largo de un trayecto, discurren por un camino y el discurso se convierte entonces en la metáfora de un viaje que tiene un punto de partida, una trayectoria de la que el hablante puede desviarse, perderse, divagar, dar un rodeo, irse por los cerros de Úbeda, decirle a quien nos habla, desde el borde del camino discursivo: ¿a dónde quieres ir a parar? Las referencias que en el discurso del profesor se hacen acerca de la propia clase siguen ese mismo modelo metafórico: también «la clase es un viaje», por eso para explicar un concepto difícil se puede dar un rodeo, volver atrás sobre lo ya dicho, comprobar si los alumnos han captado la explicación diciendo: «¿me seguís?». También los alumnos pueden regular el discurso del profesor diciendo «No corra tanto, vaya más despacio, que nos perdemos».

6. La antiquísima metáfora «el discurso es un hilo» tiene una especial incidencia en el modo cómo el profesor organiza sus intervenciones. Para dar coherencia a la exposición oral muchas veces se marca discursivamente el cambio de tema con esa metáfora: «al hilo de lo que iba diciendo...», «enlazando con lo dicho anteriormente...», «retomando el hilo de la argumentación...»; también se puede introducir el momento de la conclusión con esa metáfora, que funcionará entonces como marcador de cierre del discurso: «atando cabos podemos concluir que...» (D. Schiffrin, 1987). Los alumnos ven el sutil hilo que se empeña en tejer el profesor en su discurso de otra manera, con mayor grosor; por eso, al final de clase comentan aquello de «¡vaya rollo!, ¡cómo se enrolla el profe! ¡menudo rollo nos ha soltado hoy!».

7. Si en la clase algo anda mal (como si ese algo tuviese patas y pudiese andar), «se corta por lo sano», como en las operaciones quirúrgicas desafortunadas. Puede ser que consideremos que «la clase es un mecanismo»; por eso decimos «aquí hay algo que no funciona». Así, lo que antes era un aula, se convierte, por obra y gracia del discurso metafórico, en un quirófano o en un taller mecánico, donde se interrumpe la actividad académica para imponer la disciplina.

8. «La clase es un recipiente» es una metáfora ontológica que sirve para entender un espacio de relación y para compartir con los otros la percepción unitaria de una experiencia. A veces recordamos a los alumnos que «estamos en clase». Dentro del recipiente, que es la clase, hay otros recipientes más pequeños: el del profesor y el de los alumnos, por eso decimos «A ver, Juanito, sal a la pizarra». A Juanito le hemos pedido que abandone su recipiente y entre en el recipiente del profesor. Aún hay más recipientes en una clase: cuando le decimos a un alumno: «estás en un error» lo ubicamos dentro de un recipiente: el error. O también creamos nuevos recipientes cuando reorganizamos el espacio de la clase diciendo «dividíos en grupos de tres».

9. «La atención es dinero» es una metáfora usual en el discurso quejoso del profesor: «¿no me dáis una respuesta?», «prestadme atención», con la atrevida variante «prestadme oídos»; incluso llega a escucharse alguna vez aquello de «guardad silencio», como si el silencio fuese algo valioso, digno de ser guardado, o «atendedme», como si el profesor necesitase ayuda. Evidentemente, el profesor, aun sin darse cuenta, encarece el valor de la atención, y utiliza esa metáfora porque espera una conducta consecuente con ella por parte de sus alumnos.

10. En una clase, «las ideas son alimento»; por eso el profesor dice «has suspendido este examen porque no has digerido bien el teorema de Arquímedes» o aconseja a sus alumnos que sólo lean la parte «sustanciosa» del tema tres. Ante el misterio de la comprensión humana, el profesor pregunta a sus alumnos «¿habéis asimilado bien el concepto de “tránsito vectorial?”». Este tipo de metáforas ayuda a entender mejor los procesos cognitivos al ser identificados con los procesos digestivos. También el profesor es alimento, por eso sus alumnos dicen: «a este profe no lo trago, es un hueso duro de roer».

11. Los elementos metadiscursivos con que adereza el profesor su discurso, en ocasiones se refieren a normas ortográficas que, aunque pertenecen al registro escrito de la lengua, contaminan la lengua oral del profesor si éste tiende al retoricismo. Por eso, algunos se empeñan en poner el acento, decir cosas entre paréntesis o en notas a pie de página, subrayar ciertas afirmaciones o decir algo entre comillas, etc.

12. La oscuridad es la ignorancia, «el entendimiento es luz» por eso, en una clase se escucha a menudo este tipo de preguntas retroactivas: «¿lo véis claro?» y también este tipo de respuestas: «yo no veo lo que dice» o «lo veo de manera diferente» o «¿podría aclararme ese concepto?».

13. En un libro de «Ciencias Naturales» de Primero de BUP (Martínez, 1985: 1) puede leerse: «La tierra es uno de los pequeños planetas de la familia de nueve que componen el Sistema Solar». Presentar el sistema solar como una *familia* es un ejemplo más —se podrían aducir cientos— de cómo en la enseñanza existe una clara tendencia a explicar las conceptualizaciones y las teorías científicas mediante un procedimiento metafórico, para su mejor comprensión. En otro libro de Filosofía de Tercero de BUP (Bueno, 1987: 5) leemos:

«Tejer y destejer la compleja urdimbre de nuestras representaciones intelectuales, a la altura de cada época histórica, ha sido, es y será siempre la tarea fundamental de la filosofía. Las hebras del conocimiento, que se enmadejan en su seno, se hallan en perpetuo estado de renovación y reciclaje. Sobre el gran zócalo de la cultura griega, la civilización occidental se ha empeñado trabajosamente en erigir estructuras estables y definitivas que los vientos huracanados de la cultura arruinan, sin comprensión en breve. El pensamiento sistemático... ve pronto desmoronar los cimientos de su atalaya histórica por las armas analíticas que socavan sus fundamentos inamovibles.»

La clase de Filosofía se contempla en el fragmento como un taller textil donde se teje la historia del pensamiento, y como una obra de ingeniería donde se reconstruye el edificio del saber. Analizar el discurso metafórico que se emplea en el aula

puede permitirnos entender mejor el funcionamiento de la interacción comunicativa en la enseñanza.

Bibliografía

- BLACK, M. (1966) *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos.
- KUHN, T. S. (1979) «Metaphor in Science», en ORTONY (1979).
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1987.
- ORTHONY, A. (ed.) (1979) *Metaphor and Thought*, Cambridge, CUP.
- PETRIE, H.G. (1979) «Metaphor and Learning», en ORTONY (1979).
- SCHIFFRIN, D. (1987) *Discours Markers*, Cambridge, CUP.
- STICHT, T.G. (1979) «Educational Uses of Metaphor», en ORTONY.
- STUBBS, M. (1983) *Análisis del Discurso*, Madrid, Alianza, 1987.

El papel que juega la crítica de prensa en las lecturas de los profesores de lenguas

Laetitia van den Heuvel

Universidad Tilburg

Desde hace cierto tiempo la crítica de prensa es objeto de diversas orientaciones científicas que, en su mayoría, intentan describir cómo la prensa crítica da la bienvenida a las nuevas publicaciones y, en consecuencia, el impacto de la misma en la celebridad de los escritores y en la popularidad de los libros por ellos escritos.

El trabajo que sintetizaremos a posteriori centra su interés en la dimensión social de la crítica. Con tal objetivo hemos efectuado una encuesta-sondeo de opinión a aproximadamente 2.000 profesores de lenguas y de literatura que trabajan en diversos Institutos de los Países Bajos. Todos los profesores de todas las lenguas que están incluidas en el curriculum de la enseñanza secundaria están implicados en la investigación: los profesores de neerlandés, de francés, de alemán, de inglés, de lenguas clásicas (latín/griego), de español y de ruso.

El problema de la investigación

Las cuestiones que abordaremos especialmente son las que nos conducirán a saber cómo aprecian la crítica periodística los profesores de lenguas en general y qué lugar le conceden en sus lecturas personales y profesionales. Entendemos por crítica literaria periodística el conjunto de resúmenes críticos publicados en la prensa diaria y periódica; en una crítica, el redactor-crítico literario comunica a los lectores la aparición de un (nuevo) libro de un escritor o una reedición, comenta un cierto número de aspectos que le han sorprendido o interesado al leerlo, y finalmente da su opinión sobre la calidad de la obra en cuestión. Estudiamos detalladamente los perió-

dicos nacionales y regionales, los periódicos de opinión, las revistas literarias y periódicas de interés general y las revistas dirigidas al gran público.

Con el fin de reformular nuestro problema en hipótesis operacionales, analizamos brevemente, en primer lugar, el funcionamiento de la crítica como institución literaria. La vida literaria conoce dos vías que se cruzan: la una es artística y la otra comercial. Aquí las representamos junto con las instituciones que pueden interferir en el proceso de aparición del libro:

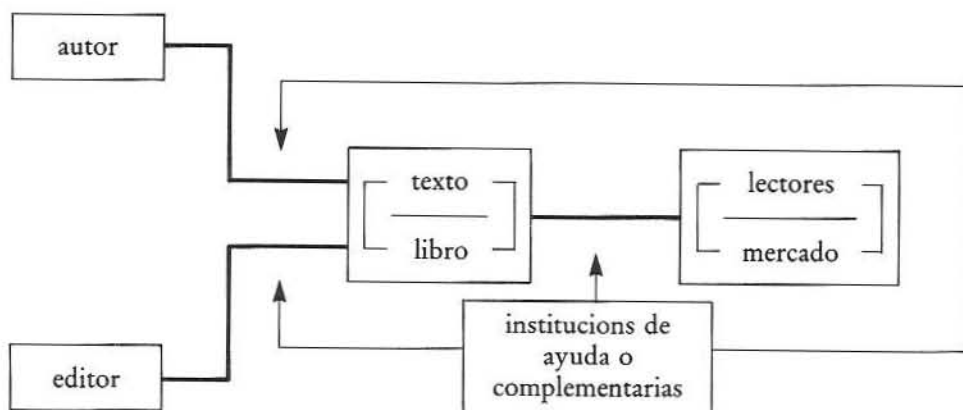


Fig. 1 Las vías literarias y el impacto de las instituciones complementarias o de apoyo.

El plan de organización general de la investigación

El plan de organización general lo hemos concebido teniendo en cuenta que los enseñantes desean alimentar permanentemente su competencia literaria y, en consecuencia, cuanto más leen (B, C), más tendencia tienen a informarse sobre la producción reciente (D). Suponemos que unas variables situacionales (A) determinan las lecturas generales (B), las lecturas literarias (C) y la práctica de la crítica (D):

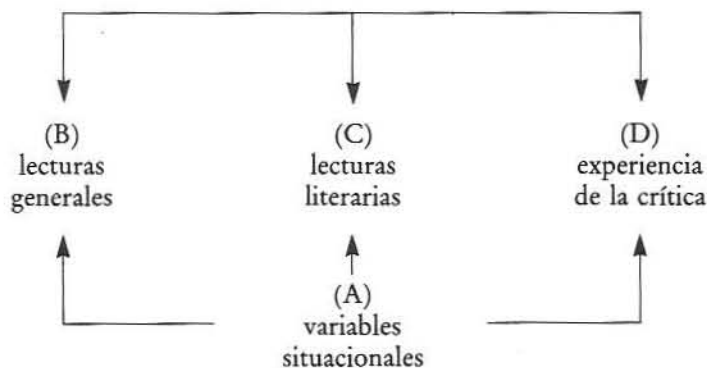
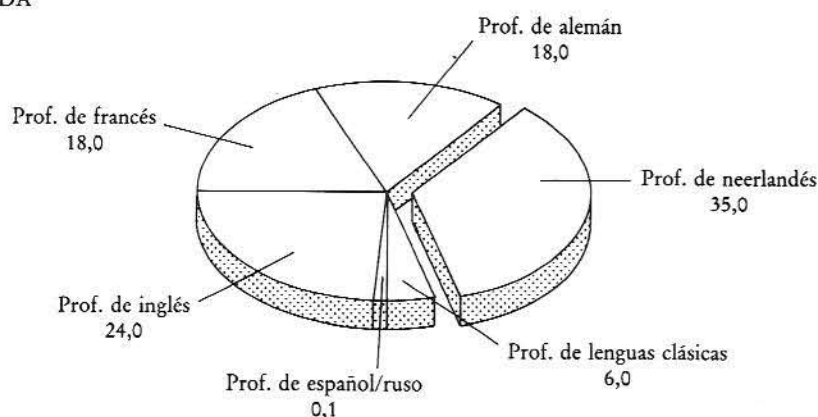


Fig. 2 Ordenación conceptual de los grupos de variables.

A partir de este concepto hemos elaborado un sondeo de opiniones mediante un cuestionario autoadministrado. Las respuestas han sido estadísticamente elaboradas y las relaciones entre las variables han sido calculadas, lo cual nos ha permitido justificar las conexiones entre las observaciones respectivas.

DE SALIDA



DE LLEGADA

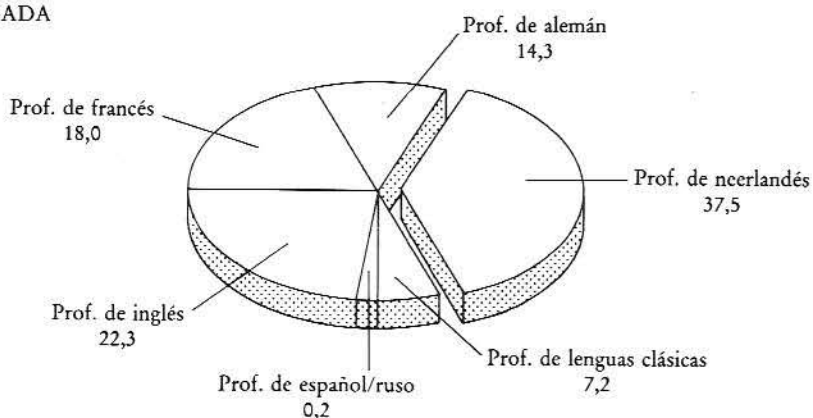


Fig. 3 La representatividad del muestreo de llegada. Visualización de la presencia proporcional de las subcategorías de las lenguas en el muestreo de partida y en el de llegada. Las lenguas combinadas en los análisis son las siguientes: español, ruso, latín y griego.

Resultados

¿Qué literatura se enseña?

Los profesores manifiestan una predilección pertinente por los textos literarios originales. Las corrientes de la historia y los textos de estudio (monografías, etc.) ocupan el segundo lugar. La hegemonía corresponde a la prosa narrativa, y la poesía, aunque menos cotizada, ocupa un lugar considerable.

La novela, el relato y el teatro comparten idénticos lugares privilegiados. En cualquier período literario, la *novela de problemas* goza de todos los favores. La novela policíaca, el relato de viajes y la novela histórica no son tan populares como los géneros anteriores. El ensayo literario, el cómic, el género humorístico y la fotonovela son poco apreciados.

La encuesta establece que textos no específicamente literarios a menudo entran en el programa; no se proponía a los encuestados que precisaran si reservaban este tipo de textos para las clases de literatura o bien para otras. A este respecto, los comentarios añadidos por los encuestados dejan entrever que más de un profesor intenta apartarse de los caminos tradicionales para introducir innovaciones. Introducen la literatura para jóvenes en el menú y cuestionan las características de obras de tradicional valía con respecto a la literatura de *pacotilla*.

Cuadro 1

PERÍODOS TRATADOS EN LAS CLASES Y PRESCRITOS O NO EN EL REPERTORIO DE TÍTULOS DE LOS ALUMNOS (% DEL MUESTREO)

Períodos literarios	Siempre	A veces	Nunca	Total	Directrices /exámenes
1500	53,6	16,8	29,6	100	20,9
1500-1799	56,8	22,6	20,6	100	31,1
1800-1899	58,9	25,7	15,4	100	37,3
1900-1939	74,1	19,5	6,3	100	45,3
1940-1979	86,4	11,1	3,5	100	54,3
1980	62,1	18,2	19,7	100	32,2

Varios períodos podían ser elegidos.

¿Qué leen los profesores durante el tiempo destinado al ocio?

Pedimos a los encuestados que indicaran los dos últimos libros leídos al margen de sus compromisos profesionales. La idea inicial era que se podía esperar que eligieran sus lecturas según el «azar» de la lengua de expresión original de la obra, pero debimos relativizar esta idea ya que era frecuente que los encuestados respondieran indicando dos títulos del mismo sector o del mismo autor. Asimismo, constatamos que la lengua materna estaba lejos de ser *ipso facto* la lengua de expresión más apreciada para el repertorio de títulos personales. La tabla siguiente refleja este fenómeno:

Cuadro 2

NÚMERO DE TÍTULOS LEÍDOS EN LENGUA DE EXPRESIÓN (%)

<i>Profesores de</i>	<i>Lecturas en lenguas de expresión</i>					
	<i>neerlandesa</i>		<i>extranjera</i>		<i>traducciones</i>	
	1979	1980	1979	1980	1979	1980
francés	10	46	34	40	14	144
alemán	12	30	17	29	9	77
inglés	22	47	39	49	24	22
latín/griego/esp./ruso	7	21	10	61	66	165
neerlandés	146	18	30	19	64	279
títulos mencionados:						
total	197	162	130	198	174	756

n: 494; 1979: publicados antes de 1980; 1980: publicados en 1980 y posteriores.

Por regla general, los profesores son fieles a la literatura de la lengua en la cual son especialistas; cada uno lee preferentemente en la lengua que enseña. Incluso la literatura alógena, se consume, si es posible, en la lengua que enseñan los profesores. Se evidenció, por ejemplo, que las novelas de Umberto Eco y de Gabriel García Márquez eran leídas en francés por los profesores de francés, en inglés por los profesores de inglés, etc. Podemos destacar que los profesores de latín, griego y neerlandés están menos centrados que los demás profesores en una sola lengua moderna. Los enseñantes de neerlandés tienen mayor tendencia que los restantes a leer en inglés, exceptuando a los profesores de inglés, naturalmente.

En cuanto a la tendencia o no a leer la literatura contemporánea de reciente aparición, la imagen obtenida es la siguiente:

Cuadro 3

NÚMERO DE TÍTULOS INDICADOS EN RELACIÓN A LOS SUBCONJUNTOS DE LENGUAS ENSEÑADAS (NÚMERO BRUTO Y %)

Profesores de	Número de títulos		Total	%
	1979	1980		
francés	48	90	138	18
alemán	29	68	97	31
inglés	100	63	163	21
neerlandés	83	240	323	42
latín/griego	18	33	51	7
total	241	531	772	100

n: 498; las diferencias numéricas de las categorías se mantienen.

Es cierto que esta imagen resulta de una medida instantánea, pero como el sondeo se ha efectuado durante cinco meses, lo cual es un intervalo bastante largo, las cifras se pueden interpretar también, desde nuestro punto de vista, como el retrato de las lecturas. En lo que respecta a la intensidad con la que leen los profesores, el cuestionario ha permitido establecer la imagen correspondiente a la figura 4.

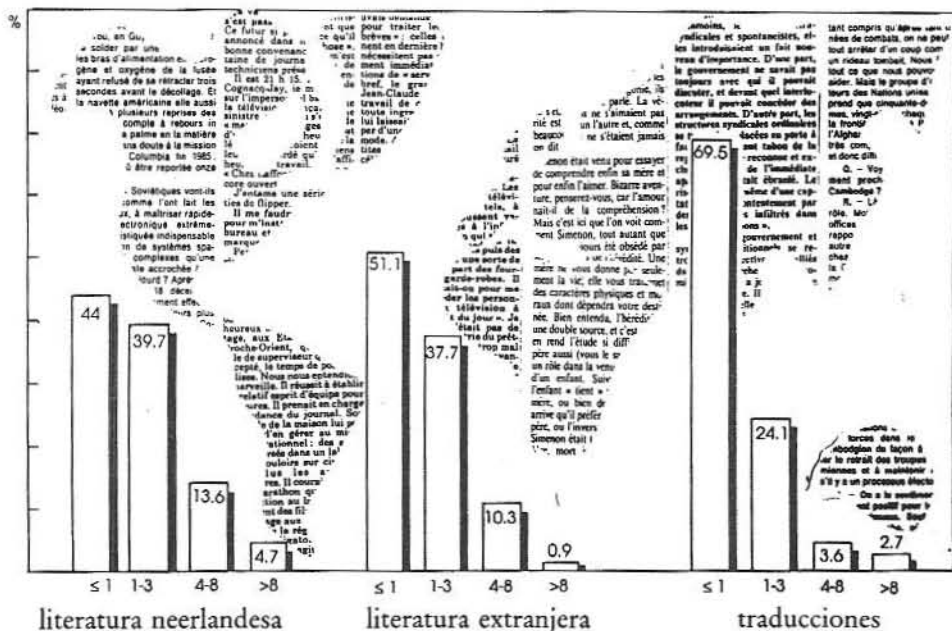


Fig. 4 Número de libros leídos en doce meses (aparecidos antes de 1980).

El cuadro que, a continuación, presentamos confirma que los profesores están efectivamente interesados en los libros de reciente aparición:

Cuadro 4

NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS EN DOCE MESES (APARECIDOS ANTES DE 1980)

Número de títulos	Literatura por lengua de expresión		
	Neerlandesa	Extranjera	Traducciones
1	7,8	9,0	17,0
1-4	34,6	41,8	45,6
5-10	20,4	26,9	21,1
Más de 10	29,6	22,3	16,3
Total	92,4	100	100

494: 100%; datos en % del muestreo. No han respondido: 7,6%.

Es curioso constatar que los títulos que han aparecido en 1980 y posteriormente, son leídos masivamente, mientras que la discusión en la clase se efectúa con un cierto desfase temporal, no enorme, pero sí evidente. Deducimos de ello que las lecturas personales son, al menos en gran parte, independientes de los objetivos profesionales.

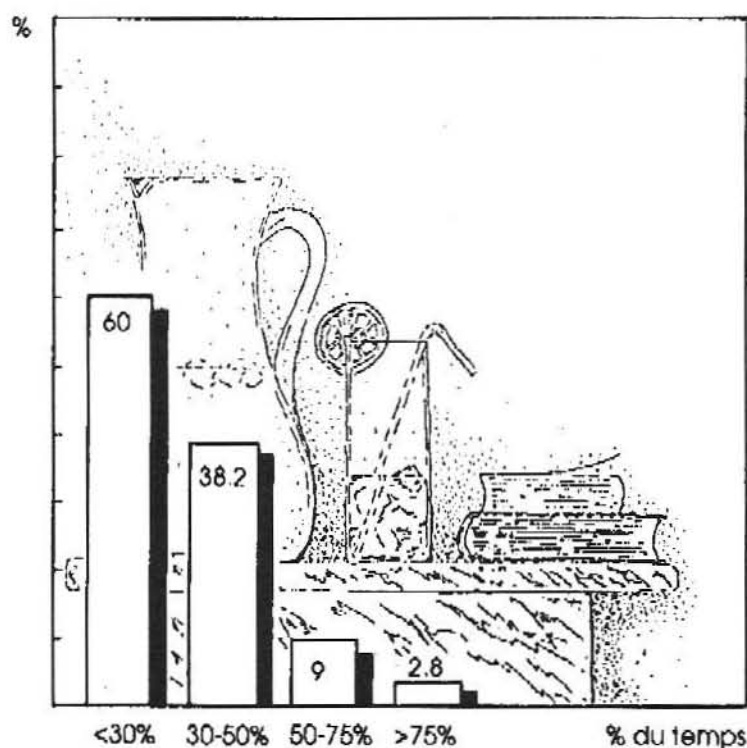


Fig. 5 Proporción del tiempo de ocio dedicado a la literatura.

Casi la cuarta parte de los profesores menciona un lapsus de tres a cuatro semanas entre cada libro leído; otra cuarta parte, aproximadamente, menciona un período de tiempo aún mayor. Lapsus importante en suma, máxime cuando el número de libros que los enseñantes leen por mes es bastante elevado. Los datos de los que disponemos no aportan una explicación suficiente al respecto; quizá hay que tener en cuenta el hecho de que los profesores leen bastantes libros extranjeros los cuales están disponibles en el extranjero tras un cierto tiempo de haberse publicado el texto original. También es posible que la lectura sea una actividad que se efectúa de manera bastante concentrada en el tiempo. Sin embargo, no es muy plausible que la diferencia observada sea debida únicamente a las obligaciones profesionales, a menos que supongamos que el tiempo de ocio se halla enteramente dedicado a las exigencias referidas. Nuestro argumento se justifica porque los encuestados explicitaron que el tiempo que reservan a las lecturas literarias les ocupa, de todos modos, una parte bastante limitada del ocio, el tiempo que consideran como verdaderamente «libre». Este resultado hace plausible que haya, probablemente, un lapsus de tiempo considerable entre el momento en que se ha leído el último libro y la discusión de éste en clase. Esta hipótesis confirmaría la idea de que la motivación para leer es, en principio, personal antes que profesional.

¿Qué importancia tiene la crítica literaria periodística?

Hemos intentado, en primer lugar, saber cómo los profesores de diferentes edades aprecian la crítica de prensa. Además debían indicar su actitud general respecto al lugar de la crítica de prensa en la clase de literatura. Con las respuestas a otra batería de preguntas, hemos llegado a saber cuántos nombres de críticos les resultan conocidos y qué lugar les conceden en la práctica en sus clases de literatura.

Según los interrogados, la función principal de la crítica periodística es la de señalar los nuevos títulos que aparecen en el mercado. Un artículo crítico debe, imperativamente, ir acompañado del juicio del mismo crítico sobre el valor artístico de la obra. Los profesores tienen tendencia a dejarse animar a leer las obras que la prensa trata elogiosamente; tienen tendencia a dejarse llevar por el canal difusor hasta el punto de que la autoridad del escritor puede quedar disminuida ante el prestigio de la crítica periodística como tal.

En cambio, los encuestados dicen que la influencia de la crítica es efímera; su efecto a la hora de elegir libros es evidente, pero su papel acaba ahí; cuando se lee el texto, la visión del crítico carece de importancia.

Podemos concluir que, para los enseñantes la crítica es, finalmente, todo, excepto un sucedáneo de los libros originales. Cuantos más libros literarios originales leen los profesores, más informaciones provenientes de fuentes escritas utilizan. Los consumidores *débiles* dan prioridad a los medios visuales para informarse.

También ha quedado bastante claro que la crítica de prensa es tenida en cuenta básicamente por los profesores de neerlandés que tienen entre 35 y 50 años. Sus colegas que enseñan una lengua extranjera tienen tendencia a consultar canales informales e informaciones publicitarias. Un detalle curioso es que los enseñantes que si-

guen con regularidad las publicaciones de un crítico en concreto, tienen en general más de 45 años. Los profesores de menos edad tienen tendencia a informarse en un sentido más amplio.

En conjunto, la crítica de prensa es un instrumento descriptivo de primer orden. Se la solicita, ante todo, porque ofrece el servicio de una preselección adecuada de los títulos a leer, pero la repercusión de las críticas es efímera.

El trabajo de investigación muestra que los profesores son, como lectores literarios, un grupo homogéneo en muchos sentidos. Las características individuales y las labores docentes pueden utilizarse para predecir los aspectos cualitativos tales como la selección de diarios y la elección de libros. La actitud de los profesores con respecto a la crítica es un buen predictor de la intensidad con la que la crítica se utiliza; su conexión se confirma.

La crítica de prensa es, en definitiva, poco, sino casi nada, utilizada como material pedagógico en las clases. Curiosamente, un grupo no despreciable de enseñantes declara que regularmente hacen que sus alumnos redacten resúmenes críticos. Podemos decir que si los críticos *faltan* a clase, la escritura crítica, en cambio, sabe introducirse en ella por la puerta falsa.

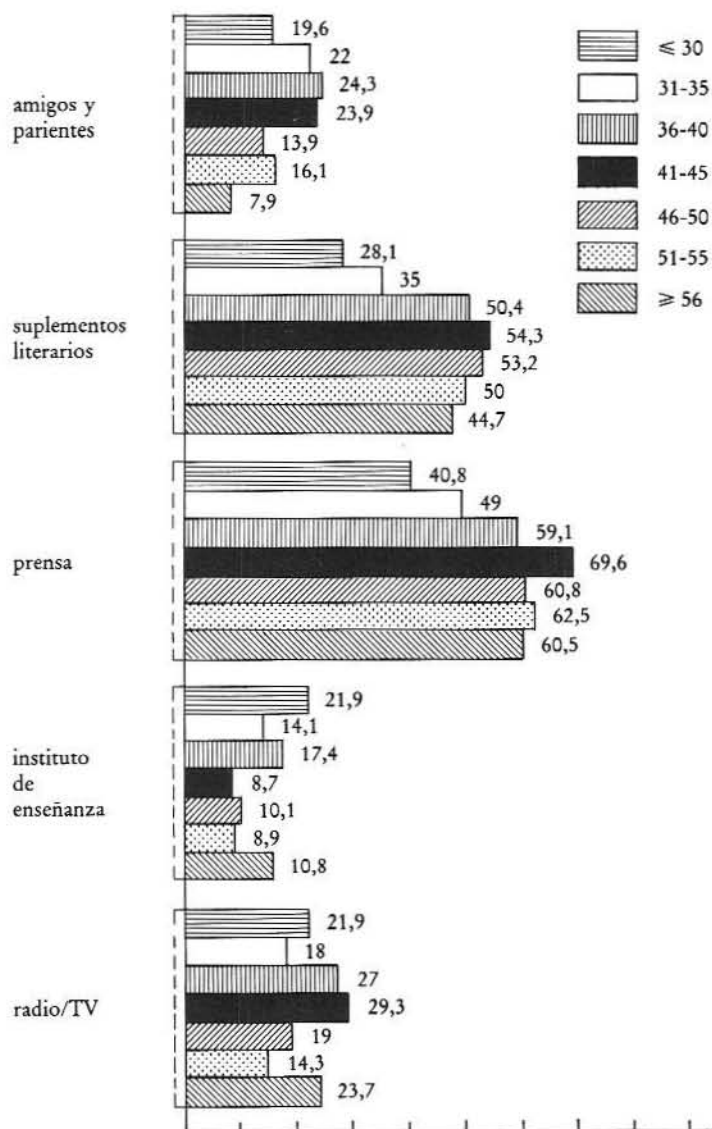


Fig. 6 La relación entre la edad y la utilización de las fuentes informativas. Los datos afectan al hábito de informarse regularmente por medio de las fuentes y canales indicados.

La virtud de lo literario

M. Paz Battaner

EUFP-EGB, Universitat de Barcelona

«La literatura es una novedad
que *sigue* siendo una novedad»

Ezra Pound

Las diversas sociedades de nuestro entorno cultural han llevado a la par la enseñanza de la lengua y la valoración de ciertos textos literarios. En algunos momentos históricos en los que por diversas causas ha habido ampliación de la población escolarizada (Cipolla, 1964) se ha experimentado, sin embargo, la necesidad de enseñar la lengua sin la ayuda de la literatura, distanciando la eficacia didáctica del juego literario.

Con *eficacia* queremos decir con una atención centrada en las necesidades específicas e inmediatas del alumno que limitan los objetivos de la enseñanza. Por ejemplo, el objetivo de «leer, escribir y las cuatro reglas» que en realidad era deletrear algunos documentos, saber firmar y escribir todo lo más una nota y llegar a la sustracción en cálculo, no dejaba sitio a la literatura; otro ejemplo más ambicioso pero igualmente limitado son los ejercicios sobre dictámenes, tradicionales en las oposiciones a notarías, en los que el conocimiento del derecho pertinente informaba la expresión escrita del documento —una razón quizás por la que la lengua jurídica no ha evolucionado en su sintaxis—; los aspirantes a notarios se empapan de un estilo que no les capacita para otros usos, si es que no se ejercitan por su cuenta. La

enseñanza del latín también ha pasado por el mismo proceso: Valla representó el cambio didáctico al fundar sobre los bellos y auténticos textos —tratados filológicamente y no gramaticalmente— la enseñanza de la lengua culta; y ello incluso para los «secretarios de cartas latinas» que se venían ejercitando en textos específicamente administrativos y que ignoraban la literatura latina (hoy ya la enseñanza del latín no sirve de ejemplo al estar enfocada a la sola comprensión).

La generalización de la enseñanza a toda la población hasta la edad de dieciséis años amenaza con limitar la enseñanza de la lengua a fines específicos entre los que sobresalen el dominio de los medios de comunicación (orales y escritos): entender una noticia de periódico, ser capaz de seguir la propaganda zafamente oculta de un telediarario, producir un programa radiofónico, etc. son objetivos prioritarios que, si no con el calificativo de *zafio*, sí figuran sin rebozos en los currícula experimentales de lengua materna en lugar más preferente a todo lo que es uso literario.

Creemos que esta búsqueda de eficacia por caminos tan directos no es ventajosa para la enseñanza de la lengua materna; creemos que el poner objetivos tan cercanos a la lengua que ya los alumnos oyen cada día no confiere eficiencia a la enseñanza, como hemos querido recordar con los ejemplos anteriores.

Detectamos hoy una dirección por volver a la literatura en la enseñanza de la lengua; no sólo en lenguas maternas, cuya práctica difícilmente puede alejarse de ciertos textos literarios y de cierta tradición (Huck, Hepler y Hickman, 1987 4.^a; Riley, 1985) sino en la enseñanza de lenguas extranjeras (Lott, 1988, Pugh, 1989).

Revistas específicas (*Teaching Language through Literature* de la Fordham University), recopilaciones de artículos (Short y Cadlin, 1986), el estado de la cuestión en el número de enero de 1988 de *Language Teaching*, confluyen con la tradición europea de enseñar las lenguas acompañadas de textos literarios. Este volver hoy a la tradición quedaba en entredicho por las técnicas orientadas a una comunicación simple y directa de las segundas lenguas y por lograr una eficacia de aplicación inmediata: dominar los discursos que nos rodean, las situaciones comunicativas habituales, las de los medios de comunicación.

Por eso, creemos que nos hemos de felicitar al ver que los *diseños curriculares base*, que el MEC acaba de publicar, dedican en la introducción al área de «lengua y literatura» (ya no de «Lenguaje», como hasta ahora) unas reflexiones a este respecto. Dice el de Enseñanza Primaria: «... la literatura se muestra como la fuente primordial de construcción de sentido a través de discursos óptimamente organizados y, por lo tanto, en los que la lengua adquiere plena funcionalidad», «El sentido de la obra literaria es un contenido de nivel superior y por eso la lengua y la literatura deben estudiarse unidas en la literatura, el lenguaje no sólo es instrumento, sino finalidad en sí mismo, por lo que ciertas posibilidades de actualización sólo aparecen en ella.» (p. 74). Reflexiones que a pesar de su estilo y de su procedencia dispar (constructivismo e inmanencia estética) sitúan la literatura junto al cultivo de la lengua en la escuela.

A pesar de que esta tendencia la encontramos en diferentes foros educativos y con diferentes objetivos (lengua materna, L2), no hemos sabido encontrar los argumentos de por qué la literatura incide en el desarrollo de la habilidad lingüística (pues una cosa es el uso didáctico satisfactorio, y otra, la explicación de este fenómeno).

Nos gustaría, pues, argumentar aquí la relación de la literatura con la enseñanza de la lengua, en este caso L1, ofreciendo una explicación entre otras posibles.

Antes, sin embargo, queremos advertir que consideramos primordial en la enseñanza de la lengua, tanto primera como segunda, el desarrollo de la habilidad; que este desarrollo es un proceso; que tomamos la competencia no tanto como una gramática interna sino como una *habilidad* que no necesita un grado de consciencia para su uso.

No nos interesa ahora «la lengua como sistema», ni como «un léxico más un conjunto de reglas», ni como instrumento con funciones comunicativas.

Nuestro punto de partida es: En los adolescentes la lengua es una habilidad adquirida ¿qué *didáctica* aplicar para mejorar esta habilidad, ampliarla, potenciarla?

La respuesta evidente sería: seguir con la misma que les ha permitido adquirir esa habilidad, forzándola en cotas desconocidas para ellos.

Veamos si la conjunción de enfoques lingüísticos, psicolingüísticos y literarios nos proporciona una respuesta más razonada, más parsimoniosa.

En primer lugar, habría que asegurar que el desarrollo de la habilidad lingüística entre 6 y 16 años puede ser considerado como el fenómeno de la adquisición del lenguaje en la infancia (0-5 años).

Desde los primeros trabajos de Pinker (especialmente 1984) podemos servirnos de una misma teoría para la adquisición y para el desarrollo del lenguaje: lo cual no proporciona excesivas dificultades entre lingüistas, pero sí quizás entre psicólogos que requieren estadios evolutivos y cambios cualitativos. La teoría de Pinker mantiene la posibilidad de diferencias cuantitativas pero no cualitativas entre la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Pinker se basa a su vez en la gramática léxico-funcional de Bresnan (1978) y Bresnan y Kaplan (1982), que coinciden con las tesis de Fillmore en el papel de lo léxico, es decir, lo *idiosincrásico*, como input en la adquisición a posteriori de las reglas. Cabe suponer la apropiación de formas congeladas que luego, poco a poco, se descongelan y se hacen articuladas según unas reglas. Teoría que en este aspecto coincide en Europa con una formulación de Gross (1982) al que preocupa también la idiosincrasia gramatical de las palabras.

En segundo lugar, los trabajos de psicolingüística más extendidos reconocen que la memoria a largo término no almacena estructuras lingüísticas, sino que el significante se diluye, se desvanece, siempre que la comprensión está asegurada. Son los primeros ensayos de Slobin (1971) y coinciden con una manera de comprender las palabras —tan literarias— de Horacio «uerba uolant»; la lengua tiene «fading» rápido no sólo en el canal acústico propio, sino que cuando son «uerba» y no «scripta», hasta en la mente tienen un fading rápido.

De las investigaciones psicolingüísticas de los años sesenta, que estaban dominadas por el paradigma de la GGT, nos interesan algunas conclusiones. Por ejemplo, «la unidad semántica tiende a preservar la integridad sobre la unidad perceptual» (fonética, gramatical), la diversidad de almacenaje entre el significado y la forma gramatical; «el significado dura en la memoria más que la forma». El funcionamiento de la memoria a corto término, que es también el responsable de la comprensión,

es el que procesa la estructura sintáctica (luego, se puede fácilmente añadir, hay que romper de alguna forma la facilidad de ese procesamiento para ampliar la competencia lingüística del hablante; en nuestro caso, para ampliar y perfeccionar la habilidad lingüística del adolescente, tanto en su faceta de comprensión, como de expresión).

Los estudios sobre la comprensión de la negación, las pasivas, las limitaciones semánticas, etc. han demostrado que requieren una lentitud, una aplicación extra del proceso de comprensión, es decir, fuerzan los mecanismos de las habilidades lingüísticas, los ejercitan, los mejoran. Slobin llega a decir: «normalmente no se retiene la forma que no es relevante para el significado» (aquí, bajo el término *significado*, los profesores podemos poner otros: «motivación», «acercamiento», «comunicatividad», lo que queramos).

Enfoquemos ahora el problema desde la teoría literaria.

Una de las últimas revisiones sobre qué es la «lengua literaria» (Short y Candlin, 1986) llega a la conclusión de que la «lengua literaria» es indefinible y no presenta una marca o marcas que la caractericen, pero que hay «ciertas lenguas literarias que son identificables como tales sin género de duda» por la presencia en ellas de rasgos fonológicos, gramaticales o léxicos en una concurrencia característica y especial, que no se encuentra en la lengua usada para otros fines inmediatos o de cada día (puede ser un grado de «unicidad» Wexler, 1981). No nos vemos ahora en la necesidad (tampoco Lott, 1986), por tanto, de caracterizar el concepto de «lengua literaria», sino que lo manejaremos en este sentido general.

El concepto de literariedad ha venido siendo acosado y cercado desde los años veinte. En 1929, A. Richards, *Practical criticism*, hablaba ya del acercamiento riguroso a la poesía «no para absorber el mensaje, sino para determinar su complejo significado y su compleja estructura»; es la suya una de las primeras exposiciones de la literatura como forma inmanente que, por otro lado, también nos han llegado desde la escuela de Praga (Lázaro, 1975).

Pero ahora no nos interesa señalar estas cualidades intrínsecas extrañas o deshusadas en el texto literario como las formuladas de *desvío*, *relevancia* y *extrañamiento* por ciertos teóricos. Y sí implica, sin embargo, las cualidades que definen la eficiencia, eficacia y propiedad de los textos (*cohesión*, *coherencia*, *objetivo pragmático*, etc.) en su grado máximo, lo cual nos interesa precisamente en esta consideración de la literatura como instrumento para desarrollar la habilidad lingüística.

Adelantándose a la fase experimental de la psicolingüística, Valéry, en su *Arte de poesía* (1938), ya decía que el lenguaje ordinario se desvanece en la mente tan pronto como es asimilado, siendo reemplazado por las ideas, impresiones, sensaciones que expresa; y que permanece en la mente cuando no es capaz de evocar dichas vivencias o las evoca de manera nueva y única (citado por Samuel K. Levin, *Estructuras lingüísticas en la poesía* (1962), trad. Madrid, Cátedra, 1979).

Podemos dejar limitado el problema aquí a que una lengua literaria es la que el receptor/receptores tienden a dejar fija porque no se sienten capaces de mejorar la eficiencia, eficacia y propiedad de su contenido semántico/enciclopédico si es formulada de otra manera y esta característica o, mejor, su descubrimiento propor-

na placer; esta definición pone de relieve las dificultades de traducción entre lengua literaria y lengua no literaria, y no alude a otros muchos aspectos de la literatura igual de interesantes que éste: la especificidad del tema, la densidad de contenido y otros valores afectivos que puede despertar.

¿Qué implica lo que vamos diciendo? Principalmente una virtud, la de ser capaz de fijar una actuación lingüística, ciertos fragmentos, estructuras, palabras, «tal cual» en la mente de los receptores.

Esta fijeza, que sí que parece que es una característica de lo literario, requiere la memorización; más, la estimula. Une una idea, una situación, una relación, etc... a una expresión fija que en casos concretos sí puede ser extraña y desviada de los usos normales del hablante; luego, puede ampliar sus usos normales, le abre al que la frecuenta, en nuestro caso al adolescente, a nuevas formas y a nuevas relaciones lingüísticas.

Es en este sentido en el que equiparo la adquisición primera del lenguaje con los diferentes puntos de su desarrollo.

Pongamos un ejemplo de hoy, de ayer: el hipérbaton, que ayuda a hacer análisis sintácticos sin tener que formalizarlos, con lo que el oyente se hace consciente de unidades lingüísticas que quizá sólo identificaba en un orden dado y establecido por la lengua laxa del uso normal; y que le hace detenerse, sumergirse, en la famosa «estructura profunda». (José Ángel Valente empieza así *La memoria y los signos*, «Porque hermoso es al fin/dejar latir al corazón con ritmo entero/hasta quebrar la máscara del odio»). Otro ejemplo, las formas irregulares populares (Cervantes «ni cuentos ni cuentas» —el género en los nombres—; «no algo sino algos» —el número en los indefinidos—).

Lo que decimos quizá necesitaríamos enmarcarlo en una psicología cognitiva (Kintsch 1978, Minsky, 1986) o en algunos estudios de neuropsicología (Changeux, 1983, Smith 1972), para tener un modelo del funcionamiento cerebral del lenguaje y la memoria.

Ahora queremos unir la capacidad de memorización de nuevas expresiones lingüísticas con una de las características principales de los textos que calificamos de literarios.

Hemos de unir estas experiencias y estas constataciones con alguna teoría de la adquisición de lenguaje que esté cercana a este planteamiento. Al pasar a ser el sentido y la función pragmática (Halliday, 1975) elementos fundamentales en la adquisición del lenguaje, la sintaxis ha quedado templada por características semánticas (MacWhinney, 1982); pero estos aspectos, fundamentales en el desarrollo cognitivo de la persona, atañen ya al conocimiento del mundo y no directamente a la capacidad de lenguaje. Hoy, sin embargo, hay hipótesis sobre si el lenguaje se aprende o se desarrolla por unidades fijas, «congeladas», que se deshielan y forman matrices, que se articulan posteriormente y de ellas se extrae la gramática (principalmente R. Clark, 1971 y luego MacWhinney, 1982, Bresnan, 1982), tanto morfología como sintaxis. Algunas de estas suposiciones (tan hipotética como la gramática de pivotes) son las de Fillenbaum (1973), Meyer y Mcconkie (1973), Brewer (1980), Gross (1982). Y quizás una de las más congruentes, la de Finker, 1984.

Finker requiere tres supuestos:

1. Los niños distinguirían en su gramática entre formas autorizadas en el input y formas creadas según reglas o principios (esto es necesario para resolver los problemas de unicidad de Wexler).
2. Los niños pueden tener unos conjuntos de dominios posibles, definidos con anterioridad, en los que la unicidad es más corriente.
3. Los niños tendrían resuelto el problema de si hay sinonimia y cuándo hay sinonimia para resolver el problema de la unicidad de las formas.

Este planteamiento es muy sugerente para enseñar eficazmente la habilidad lingüística en la escuela: se trataría por un lado de aprender más expresiones fijas, congeladas; y, por otro, estimular la capacidad de análisis y de formación de nuevas construcciones (reflexión lingüística y creatividad).

Los refranes, los romances, los chascarrillos, los cuentos, han sido durante siglos la matriz de la lengua para los que no pasaban por la escuela. Hoy que prácticamente todos los jóvenes pasan por la escuela, no se retienen las convenientes formas memorizadas.

¿Qué recuerdan literalmente nuestros alumnos después de diez, doce años de escolarización? Los eslóganes, los anuncios, algún estribillo de canción aprendidos fuera del medio escolar. Todo lo demás lo hacen con «sus palabras», no con las de los que hablan o escriben bien. ¿Qué almacén de formas y de significados, claramente fijados en formas, llevan a sus vidas de ciudadanos?

Y en esto sí que puede intervenir la literatura: literatura oral o escrita, culta o popular, clásica o moderna.

Repasemos ahora unas cuantas afirmaciones sobre la permanencia de lo literario desde el lado de las humanidades.

Para que la forma, lo que los estructuralistas dogmáticos consideraban puramente lengua, —los elementos de los subsistemas centrales: fonología, gramática—, no se desvanezca rápidamente en la mente de los adolescentes no tenemos otra estrategia que utilizar la literatura, textos literarios, discursos dignos de ser recordados: y con Horacio otra vez: «scripta manent...».

Escribe Octavio Paz en *Traducción, literatura, literalidad* (1974):

«Una de las características de la poesía, tal vez la cardinal, es preservar la pluralidad de sentidos. En verdad se trata de una propiedad general del lenguaje; la poesía la acentúa.»

De pasada queremos decir que, por ejemplo, hemos usado las palabras de Horacio precisamente por esta característica de la poesía: la pluralidad de sentidos, su ambigüedad fructífera, la profundidad de su carga semántica que admite muchas y muy diversas lecturas.

Y sigue diciendo Octavio Paz:

«El lenguaje es un sistema de signos móviles...; en la poesía las palabras pierden su movilidad y su intercambiableidad. Los sentidos del poema son múltiples y cambiantes; las palabras del mismo poema son únicas e insustituibles.»

Es decir, que a mayor riqueza semántica hay mayor fijeza en la forma: las palabras han de estar dispuestas de un modo acertado para surtir ese efecto que descubrimos, no pueden estar de otro, no pueden estar con «dilo con tus palabras», «dilo a tu manera». Y en esa fijeza entran construcciones precisas que desarrollan la habilidad (usos del subjuntivo que dan mil valores, utilización de un adverbio en el momento oportuno, de un calificativo, de una litotes, etc.).

Un ejemplo: acordaos de Tomás Rodaja, niño despierto, posible hermano de Lázaro de Tormes, que busca acomodo para estudiar. Cuando sus futuros amos ponen en duda su disposición, su capacidad para los estudios, les responde: «Porque a mí me han dicho que de los hombres se hacen los obispos.» Una expresión recibida («a mí me han dicho») en una forma fija que presenta una alteración de orden por el énfasis que encierra («de los hombres se hacen los obispos»); no se puede invertir el orden, no tendría fuerza una posible frase: Los obispos se hacen de los hombres, con el orden sintáctico objetivo. Tomás Rodaja no sabe en ese momento decirlo con sus palabras, pero pragmáticamente es un acto totalmente satisfactorio y eficiente. Claro que Cervantes se luce en el comienzo de *El Licenciado Vidriera*.

De una manera más útil para nuestro objetivo dice F. Rico (1982) en su corto *Tratado general de literatura*.

«El poema empezó por ser un objeto verbal forjado para mantenerse en la memoria (para ser ahí releído, recitado y aún, si se quiere, redicho); y por ello se dispuso como una red de vínculos capaces de lograr que la evocación de un solo elemento arrastrara a la evocación simultánea de todos los restantes.»

Cualquier elemento del poema, del texto literario, fija todo un entorno, va suministrando toda una serie de vínculos, de lazos, que atan al que juega con este objeto a este mismo objeto, la lengua, y que —éste es el paso siguiente— sirven para que su expresión, la de sus propios asuntos, utilice estas redes que ha forjado con ese juego, esta profundidad de significados, esta diversidad de relaciones: en ello está la virtud de lo literario para la enseñanza de una expresión lingüística precisa y rica.

Y queremos salir al paso de que lo que proponemos, el que formas literarias interiorizadas potencien el uso de la lengua materna o lengua adquirida en nivel avanzado, es una didáctica elitista, dirigista, ucrónica. Un ejemplo del mes de abril de 1989; un buen hablante del castellano, Fidel Castro, comparando ante Gorbachev la situación de Cuba con la de la Unión Soviética dijo en la Asamblea del Poder Popular: «Nosotros no tuvimos problemas con un Stalin, a no ser que me consideren a mí un Stalin, y entonces yo diría que todas mis víctimas gozan de buena salud.» Palabras humorísticas (que demuestran competencia lingüística y pragmática) en las que subyacen unos versos del Tenorio «los muertos que vos matáis, gozan de buena salud». Joaquín Ibarz lo daba en *La Vanguardia* del 5-IV del 1989 como entradilla bajo otro titular y lo recogía literalmente en la redacción de la noticia.

Levin matiza esta permanencia:

«... el mensaje poético goza de una permanencia de que carece el mensaje ordinario, entendemos por permanencia, no el hecho de que un poema determinado sobreviva generación tras generación y siglo tras siglo (permanencia general), sino el hecho de que el poema posee la facultad de permanecer en la mente el lector. Es decir, nos referimos aquí a su capacidad de ser fácilmente recordable. Y esta permanencia individual es la más importante, puesto que resulta necesaria para asegurar la antrior o general, mientras que no se puede afirmar lo contrario.» (Levin, 1962).

Otro poeta y teorizador que viene en nuestra ayuda es Ezra Pound. En *El ABC de la lectura* propone leer pocos fragmentos literarios pero exigentemente escogidos para crear buenos lectores (buenos hablantes). El libro de Pound tiene muchas afirmaciones que convienen a nuestra argumentación en su lado de aplicación en la escuela. Además Pound las hace con un tono incisivo que provoca toma de partido. Dice, por ejemplo:

«El hombre de claro entendimiento no puede ya permanecer sentado y resignado mientras su país deja decaer la literatura y permite que lo que está bien escrito sea despreciado; del mismo modo que un buen médico no puede permanecer quieto y satisfecho cuando un niño ignorante se infecta de tuberculosis y cree que está comiendo simplemente unas tortas de jalea.» (Pound, 1968).

Claro que antes el poeta había advertido que la grandeza de Roma se forjó con la lengua de César, Ovidio, Tácito y decayó en un tumulto de retórica: «en el lenguaje de los diplomáticos para ocultar el pensamiento.» Lo cual tiene algo de paralelo con estos «documentos reales» en que los pareados de las pancartas, los eslóganes políticos y propagandísticos sobre temas de «actualidad» periodística manejada por agencias multinacionales, la publicidad comercial, etc. son los que reciben el peso de enseñar formas lingüísticas. Dice Pound:

«El lenguaje nebuloso de las clases fraudulentas sirve sólo a un propósito temporal.»

Y también: «Los buenos escritores son aquellos que conservan la eficiencia del lenguaje. Es decir, los que lo mantienen preciso y claro».

Podríamos recoger más afirmaciones sobre esta característica general de la poesía, de los textos literarios en general, sean en prosa o en verso; pero queremos seguir nuestro razonamiento. Las advertencias de Pound dejan avanzar en la claridad y precisión que los buenos escritores confieren a la lengua que usan. No pretendemos que los alumnos se expresen con palabras de otros, de Neruda, de Cela, de Valle Inclán, eximios, pero no las adecuadas a los estudiantes y futuros ciudadanos que tenemos en las aulas. Lo que queremos subrayar son las características de claridad, propiedad y eficiencia que comunica la lengua de los buenos escritores, los patrones

de ritmo en que educan la lengua y el oído de sus lectores, las estructuras sintácticas variadas y transparentes de las que nos proveen; frente a la inconcreción, al barullo, al ocultamiento y a la pérdida de tiempo de muchos de los discursos que nosotros mismos, los profesores, u otros adultos proporcionamos a los alumnos porque pensamos que han de conocer la lengua de los medios de comunicación, porque se ha de buscar una situación comunicativa real, etc. ¡como si después de leer un poema no fueran capaces de leer *La Vanguardia*, o como si en una buena escena teatral no hubiera una situación comunicativa!

Además de la característica de permanencia y de renovación lingüística que supone el cultivo de los textos literarios, las obras poéticas proporcionan la construcción de otros esquemas necesarios para la vida.

En uno de los libros de crítica más conocidos, *La estructura inflexible de la obra literaria*, Northrop Frye propone una especie de currículum para la enseñanza de la literatura y del inglés en el que se explicitan por primera vez —a nuestro entender— la necesidad de que los jóvenes conozcan los arquetipos, las imágenes convencionales y recurrentes, los mitos que subyacen y se repiten o informan la literatura occidental. Un alumno de secundaria debería conocer esquemas de mitos románticos, cómicos, trágicos e irónicos y debería saber encontrar la analogía de ellos con las historias que le llegan por otros canales no propiamente literarios. Y es que la preparación —nos atreveríamos a decir «formación»— de los alumnos exige dotarles de estas relaciones, estos esquemas, estas historias que pueden variarse *ad infinitum*. (Ahora podemos añadir que el frecuentar las formas lingüísticas en las que estos mitos fraguan permitiría una lengua también variada *ad infinitum*, cercana a la característica de creatividad que Chomsky preconizaba teóricamente, pero de la que los profesores no encontramos demasiados indicios entre la mayoría de adolescentes.)

En los últimos quince años los psicoanalistas, los psicólogos, los pedagogos, los críticos, han vuelto a descubrir que la literatura

- suministra modelos de tipos de textos, de estructura, de orden de historias, de ritmo, etc.
- activa la participación del receptor ante la característica de la ambigüedad poética (Culler, 1981);
- estimula la imaginación y el conocimiento del mundo;
- enriquece la experiencia personal;
- produce placer, y ésta es, precisamente, la cualidad más general de la literatura.

Juntamente con estos patrones literarios, míticos, van los lingüísticos y, juntos, proporcionan a los alumnos una auténtica *igualdad de oportunidades* y proporcionan sin grandes alharacas una auténtica *educación compensatoria* y lo hacen de forma *comprensiva*.

Ante los textos literarios todos los alumnos están en igualdad de condiciones. La estrella Aldebarán de Miguel de Unamuno está igual de distante de los alumnos que han viajado y de los que no; y así la noche estrellada de Fray Luis; y las «Alturas del Machu Pichu» es probable que sólo las conozcamos por el poema de Neruda o

el «España, aparta de mí este cáliz» sea un sentimiento que sólo conozcamos hoy ya por el poema. A través de una novela los adolescentes se forman idea de mundos lejanos y alternativos a los suyos, conocen formas humanas diferentes de comportamiento, aprenden seductoramente el uso de la lengua, se lijan las cabezas como quería Montaigne, se quitan el pelo de la dehesa como dicen en mi pueblo.

Un ejemplo: un muchacho quiere prepararse para ser cocinero en la vida: una habilidad. Trabaja de pinche con un cocinero ya maestro. ¿No aspirará el joven a aprender maneras de hacer desconocidas, eficaces, refinadas? ¿o se dejará engatusar con repetir sólo lo que él ya sabía confusamente hacer de la manera que él ya lo sabía hacer? El paralelismo con la habilidad lingüística es fácil de encontrar.

El concepto teorizado por Brecht para su teatro, el de *distanciamiento*, sería también, junto con la valoración de lo histórico, fundamental para dar a luz un sentido crítico a los espectadores, a los escolares, a los ciudadanos en general. Y los textos literarios conllevan distanciamiento e historia en ellos.

(Aunque no es el tema que ahora nos interesa, no queremos dejar de apuntar que tanto el estudio de la estricta contemporaneidad como el estudio del medio/entorno, son muy a menudo trampas para mantener a muchos ciudadanos sin un horizonte amplio y sin posibilidades de contraste. Las ciencias sociales y la pedagogía —principalmente de inspiración norteamericana hoy— dirigen hacia una inanidad escolástica los estudios de historia y de todo lo historiable con el conocimiento del famoso medio/entorno, que ha pasado de ser un instrumento práctico al servicio de la adquisición de conceptos abstractos, a ser el fin de cierta formación escolar.

Pues bien, el *distanciamiento* es otra cualidad de la literatura que permite la aplicación crítica al inmediato presente; mientras que la limitación al inmediato presente en exclusiva no permite más que aceptar el inmediato presente, sin tener otras alternativas, y valorarlo además acríticamente.)

Lo que ocurre es que la escuela, la educación, la transmisión de saber de unas generaciones a otras es una cuestión muy compleja, y en uno de sus entresijos está qué modelos de lengua mostrar a los jóvenes. Acordaos de lo alejado que estuvo Góngora de la escuela: cerca de tres siglos; pero es porque lo estuvo de la crítica. Ahora tenemos sin resolver qué autores leer en la escuela; una de las tareas es encontrar un canon, abierto lo suficiente, pero canónico al fin y al cabo, para ofrecer a los adolescentes un corpus que exija la participación activa del lector (la forma de ampliar su competencia lingüística), que expolee para que esta participación no se sienta demasiado difícil. La crítica literaria, los historiadores de la literatura, los teóricos, nos han de ayudar en esto: no decimos que hayamos de ir detrás, decimos que nos han de ayudar ellos.

La escuela es muy sensible a los cambios de opinión; de atención, los llama Kermode (1985) en los gustos literarios y hoy, que en novela se valora el lenguaje fluido y la capacidad de distracción de la historia, la escuela refleja también estos gustos literarios. No podemos pasar por ellos si, en unos cuantos años, hemos de formar, de mejorar la habilidad lingüística de nuestros alumnos, y dejarla encaminada para toda su vida. Este es un problema que tendremos que discutir en algún momento: el canon de autores, los cambios de atención artística en la escuela, el traspaso de

una tradición lingüística y literaria, la huella de estos cambios de atención en la escuela y su reflejo en la historia de la lengua, etc.

Retenemos para concluir:

1. Los resultados previstos del aprendizaje de nuestros adolescentes son la adquisición de nuevas, correctas y variadas formas lingüísticas más allá de objetivos de eficacia inmediata (por ejemplo, extraer jugo de una palabra polisémica; reconocer el énfasis y saber enfatizar un tema; saber presentar diversas formas de atribución; distribuir de forma normativa los papeles temáticos que exige un verbo o un adjetivo; utilizar el subjuntivo para marcar una incertidumbre; reconocer la ironía, ironizar sobre algo, etc.).
2. Las deficiencias o carencias que los alumnos presentan son tanto de formas lingüísticas como de contenido significativo.
3. La forma se fija, se retiene, del input, cuando apunta un significado nuevo (experiencia sobre idea de Slobin), cuando la carga de sentido es tan compleja y lograda que produce placer y no se puede mejorar.
4. La trivialización de áreas de significado, de contenidos significativos que los alumnos dominan (los temas de actualidad oídos o leídos en los medios, etc.) y a los que no se les da una *formulación* rigurosa y nueva, no les fuerzan a mejorar su habilidad; (por el contrario, los temas míticos literarios proporcionan una herramienta para entender lo individual y el inmediato presente además de presentarse formulados en expresiones nuevas o no habituales).
5. Por otro lado, pensamientos, sentimientos, áreas que nos son comunes pero que están flotando informalmente en nuestro interior, toman cuerpo, adquieren forma, cuando recibimos una expresión lingüística en la que cuajan. Esto es literatura. La formulación que nos satisface tiene ese valor literario del que hablábamos al principio, y retenemos la forma para retener el significado, para que tome entidad. (Aquí hay que advertir que esta formulación supera la inmanencia de la obra literaria y coloca la virtud de lo literario en la experiencia individual.)
6. El camino para la ampliación de formas lingüísticas tiene dos vías: a) aumento de las experiencias significativas (ésta es la ventaja escolar de las clases privilegiadas), y b) trabajar textos eximios que surtan de contenidos significativos —humanísticos— al mismo tiempo que de formas lingüísticas (fonológicas, léxicas, gramaticales, textuales) logradas y —en muchos casos— desconocidas o no activadas, para ser luego usadas en su momento preciso.

Y en esta última conclusión Cervantes ya se adelantó:

«Ahora digo —dijo a esta sazón don Quijote—, que el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.»

Y, si tuviera razón nuestra propuesta, «habla bien».

Bibliografía

- ABELLÁN, J.L. (1986) «El escritor y la enseñanza de la literatura», *República de las letras* (15), febrero 1986, pp. 5-6.
- BRESNAN, J. (1982) *The mental representation of grammatical relations*, Cambridge, Mas., Harvard University Press.
- BREWER, W.F. (1980) «Literary Theory, Rhetoric and Stylistics: Implications for Psychology» en R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer, *Theoretical Issues in Reading comprehension*, Hillsdale, N.J. Erlbaum Ass., 1980.
- CIPOLLA (1964) *Historia de la educación*, Barcelona, Ariel.
- CLARK, R. (1971) «Performing without competence», *Journal of Child Language* (1), pp. 1-10.
- CHANGEUX, J.P. (1983) *El hombre neuronal*, trad., Madrid, Espasa Calpe, 1985.
- FERNÁNDEZ FERRER, A. (1981) «La crisis del "modelo historicista" en la enseñanza de la literatura», *Actas del I simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*, Castalia, Madrid, 1981.
- FILLENBAUM, S. (1973) *Syntactic factors in memory?* La Haya, Mouton.
- FRYE, N. (1967) *La estructura inflexible de la obra literaria*, Madrid, Taurus, 1971.
- GIBBS, R.W. y GONZALES, G.B. (1985) «Syntactic frozenness in processing and remembering idioms», *Cognition*, 20, pp. 243-259.
- GROSS, M. (1982) *Constructing lexicon-grammars*, París, Laboratoire d'Automatique documentaire et Linguistique, ed. informatizada.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975) «Learning how to mean» en E.H. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.), *Foundations of Language development: a multidisciplinary approach*, vol. I, Nueva York, Academic Press.
- HUCK, CH.S.; HEPLER, S. y HICKMAN, J. (1987) *Children's Literature in the elementary School*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 4.ª ed.
- JAKOBSON, R. (1960) «Linguistic and Poetic», trad. en T.A. Sebeok, *Estilo del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1974.
- JAUS, H.R. (1976) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- KERMODE, F. (1985) trad. *Formas de atención*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- KINTSCH, W. (1974) *The representation of meaning in memory*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- LAZARO CARRETER, F. (1974) *Literatura y educación*, Madrid, Castalia.
- LAZARO CARRETER, F. (1975) «¿Es poética la función poética?» en *Estudios de poética*, Madrid, Taurus, 1976.
- LEVIN, S.K. (1962) *Estructuras lingüísticas en la poesía*, trad., Madrid, Cátedra, 1979.
- LOTT, B. (1988) «Language and Literature», *Language Teaching*, January, 1988, p. 1-13.
- MCWHINNEY, B. (1982) «Basic processes in syntactic acquisition» en S.A. Kuczaj II (ed), *Language Development, vol. I (Syntax and Semantics)*, Hillsdale, N.J., Erlbaum Associates.

- MAYER, B.J.F. y McCONKIE, G.W. (1973) «What is recalled after hearing a passage?» *Journal of educational Psychology*, 65, pp. 109-117.
- MEC (1989) *Diseño curricular base (Enseñanza Primaria)*, Madrid, Siglo XXI.
- MINSKY, M. (1986) *La sociedad de la mente*, Buenos Aires, Ed. Galápagos, 1986.
- PAZ, O. (1974) *Traducción, literatura, literalidad*, Barcelona, Tusquet.
- PERCY, W. (1975) «Metaphor as mistake» en *The Message in the Bottle*, Nueva York, Farrar, Straus and Giroux.
- PINKER, S. (1984) *Language learnability and language development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- POUND, E. (?) *El ABC de la lectura*, Buenos Aires, Ed. de la flor, 1968.
- PRATT, M.L. (1977) *Toward a speech act Theory of Literary discourse*, Bloomington, Ind., Indiana University Press.
- RICO, F. (1982) *Primera cuarentena*, Barcelona.
- SHORT, M.H. y CANDLIN, C.N. (1986) «Teaching study skills for English Literature» en C.J. Brumfit y R.A. Carter (eds), *Literature and Language Teaching*, Oxford, O.U.P., 1986.
- SLOBIN, I.I. (1971) *Introducción a la psicolingüística*, trad., Buenos Aires, Paidós, 1974.
- SMITH, C.U.M. (1972) *El cerebro*, trad., Madrid, Alianza Ed. 1972.
- Teaching Language through Literature*, Modern Language Association of America Conference, Bronx, Nueva York, Fordham University.
- VALÉRY, P. (1938) «Première leçon du cours de poétique», *Oeuvres I*, Paris, NRF, 1957.
- VALLS, F. (1983) *La enseñanza de la literatura en el franquismo*, Barcelona, Bosch ed.

La Literatura en la Secundaria, Ciclo 12-16

Eduardo Aznar

IB Carles Riba, Barcelona

Las novedades que ofrece la situación educativa que se desprende de la ya actual Reforma de la Enseñanza no Universitaria son, en primer lugar, el carácter universalizador; pretende llegar al 100% de la población en edad pertinente; su carácter integrador frente a la diversidad del período anterior; EGB, BUP, FP, además de su doble aspecto de ciclo terminal o introductorio —al bachillerato— según sean las opciones que realice el alumno al final del ciclo.

Aunque sólo fuese con motivo de este aspecto *comprensivo*, la situación de la enseñanza Secundaria acabará siendo tan diversa respecto del antiguo BUP —contando incluso con la masificación actual de éste— que justifica por sí misma una propuesta de renovación de contenidos y métodos.

Si tomamos los programas vigentes en la enseñanza de la literatura en los años que nos ocupan, entre los 12 y los 16, es decir, los planes que todavía hoy corresponden a los últimos cursos de la EGB y a los primeros del BUP —y más indirectamente a la FP—; o de forma más sencilla, hojeamos los libros de texto pensados para estos cursos, podremos comprobar en seguida que la orientación principal de los mismos es hacia la historia literaria. Aunque recordemos que, ciertamente, la historia de la literatura se acompaña en dichos planes y libros de una aproximación al texto gracias al Comentario de Texto y, asimismo, de la obligatoriedad de realizar algunas lecturas de libros completos, creemos que, actualmente, enseñar literatura equivale, fundamentalmente, a enseñanza de la historia literaria.

Si es o no es interesante mantener este esquema —Historia de la literatura + Comentario de Texto— con validez universal, y más concretamente, pensando en la nueva Secundaria que ya está aquí con la Reforma, y cuáles pueden ser las alternativas al mencionado esquema será el tema principal de la reflexión que aquí nos ponemos.

En su origen la historia literaria, la de cada nación, es entendida como manifestación de un cierto espíritu nacional a través de la recopilación y presentación de un cierto patrimonio cultural.

Este aspecto patrimonial y culturalista siempre ha estado vigente, de manera más o menos manifiesta y voluntaria, en los planes de estudio de la enseñanza media. Esto ha sido así a pesar de los cambios que determinaba la progresiva influencia de los enfoques sociologistas que aportaban una visión más contextualizada y crítico-progresista de la historia literaria.

En el momento en que la estilística estructural, con su dogma de la independencia cuasi absoluta del texto —la inmanencia del sentido—, y con su *rigor* lingüístico tenía una repercusión en los planteamientos didácticos, se adoptaron nuevos objetivos y métodos: la tendencia fue la de ir suprimiendo el dato extraliterario, biográfico o anecdótico, para ir primando el enfrentamiento al texto, potenciando así el conocido Comentario de Texto.

En cualquier caso, fuese mayor o menor la insistencia estructural o la visión crítico-sociológica, el sentido patrimonial de la literatura, el concepto de la literatura como espejo de identidades nacionales, como patrimonio cultural, no era, en el límite, cuestionado, lo cual hacía posible seguir manteniendo la vieja aspiración pedagógica de ofrecer al alumno, en la clase de literatura, un paseo guiado por el museo literario de nuestra historia.

Cuando Bernstein, en los inicios de la Sociolingüística, se preguntaba por las causas del éxito escolar de los hijos de las clases medias en comparación con los provenientes de otros estratos sociales más bajos, señalaba como factor determinante el hecho de la coincidencia de la *lengua* de la escuela con la lengua de uso familiar. Lo que podríamos denominar «culto» lingüístico de las clases medias y su relación exitosa con la enseñanza es ampliable al sentido de toda la cultura, incluyendo la literatura, concebida por éstas en un sentido patrimonial y como un valor social e instrumental, palanca de desclase.

La progresiva llegada a la enseñanza secundaria de otras clases huérfanas de aquel culto familiar al valor social de la cultura, faltos de referentes intelectuales, y en buena medida dependientes culturalmente de los subproductos generalizados por los *mass media*, este solo hecho, ya hace evidente la inadecuación de una oferta didáctica basada en la Historia Literaria, con su sentido último patrimonial y culturalista.

Se podría argumentar, contrariamente, que al cuestionar el esquema histórico se cuestiona finalmente la validez del conocimiento de *nuestra* literatura y que, por ese camino, se refuerza justamente el desamparo cultural, la pérdida de puntos de referencia históricos —con todo lo que eso conlleva de contribución a la no integración social— de quien justamente puede estar más falto de ella. Este argumento contrario se refuerza si pensamos en que estamos hablando de un ciclo obligatorio y único de

enseñanza que, de hecho, ha de fijar los niveles mínimos culturales de toda la población española.

Creemos, sin embargo, que esta exposición, en su conjunto, es una respuesta a tal argumentación, lo que no quita que más adelante haya tiempo para responder puntualmente. Ciertamente, los planteamientos pedagógicos actuales y la nueva concepción didáctica del área de Lengua, donde lo cognoscitivo y normativo cede el paso a lo expresivo y comunicativo, han supuesto en los últimos años una búsqueda y unas alternativas al *modelo histórico* mencionado; es en el contexto de estas alternativas que queremos exponer las propuestas para la enseñanza de la Literatura en el ámbito del área de Lengua.

De entrada, podemos empezar por preguntarnos cuál debe ser el objetivo último, la finalidad que podemos señalar a la enseñanza de la literatura en este ciclo de los 12 a los 16 años. Y aquí nos parece especialmente importante recordar, sin olvidar su carácter introductorio al bachillerato, el carácter terminal de este ciclo.

Así, si algún objetivo final parece propio y legítimo para la enseñanza de la literatura en la secundaria, éste ha de ser el de crear lectores. Es decir, colaborar a la manifestación y desarrollo de individuos positivamente dispuestos a la lectura, activos y críticos, no menos consumidores. Activos en relación a la lectura de la misma manera que pueda serlo un adulto, o sea, capaces de construir sentido en función del motivo que les ha llevado hasta el texto; construir sentido a partir de textos susceptibles de aparecer en el horizonte de sus expectativas, (al respecto, y dicho sea de paso, no nos parece menor la necesidad de evitar prejuicios culturalistas y definiciones apriorísticas sobre qué textos hemos de considerar literarios, y cuáles hay que excluir de esta categoría).

El objetivo de crear lectores supone la continuación de un trabajo que ya ha debido empezar en la Primaria en el sentido de sensibilizar al texto literario, profundizar en la creación de hábitos lectores, y del desarrollo de la Competencia Literaria.

Leer es una actividad compleja que pone en funcionamiento mecanismos psicológicos muy diversos. Leer conlleva, por un lado, la posesión de conocimientos de todo tipo que constituyen lo que se puede entender por cultura, integrados en un horizonte contra el que se proyecta la obra. Por otro, supone el dominio de ciertas estrategias y habilidades, así como la posesión de un grado pertinente de lo que podríamos denominar competencia textual, entendida ésta como la capacidad de producir y comprender textos coherentes.

Creemos que puede considerarse evidente que la competencia literaria supone para el lector/productor de textos una capacidad no diferente de la necesaria para enfrentarse a los textos considerados no literarios, y por tanto es fácilmente aceptable que la capacidad lectora del alumno, aplicada al texto literario, ha de ser mayor o menor en relación a su capacidad para crear sentido a partir de otros textos. Finalmente, el trabajo sobre el texto literario ha de ser, de entrada, y en buena parte, desarrollo del trabajo sobre Competencia Textual o Comunicativa general. De aquí la conveniencia del trabajo sobre manipulación de textos y de todos los ejercicios centrados en la paráfrasis, el resumen, la equivalencia semántica y los implícitos lógicos y pragmáticos, además del trabajo sobre los elementos de cohesión del texto

que han de ayudar al alumno a desarrollar sus posibilidades de captar o mejor construir la coherencia de un texto.

En este sentido, el trabajo de Literatura queda íntimamente ligado a la clase de Lengua. Una clase de Lengua organizada en torno al trabajo sobre la diversidad tipológica textual, la cual, asimismo podemos entender como diversidad de actividades lingüísticas (o lingüísticas y pragmáticas, mejor) que se dan en relación a situaciones enunciativas y con finalidades comunicativas diversas.

El trabajo podría organizarse de diversas maneras. Por ejemplo, puede pensarse en un conjunto significativo de textos literarios que cubriesen una variedad de géneros sobre el cual trabajaríamos con preguntas control, cerradas, y con preguntas abiertas, además de propuestas de trabajo alrededor de la manipulación y de la producción de textos por parte del alumno (y cuando se propone la palabra «textos», así, de forma genérica, lo que quiere decirse es que se trata tanto de textos sobre otros textos, como textos a partir de otros textos o textos producidos en situaciones dadas o bien textos de tipo lúdico que experimentan sobre estructuras determinadas).

Este puede parecer un camino guiado con una cierta firmeza que, en principio, debería llevar hacia el conocimiento y dominio, en algún grado, de las peculiaridades del uso literario del lenguaje, de la estructura, formas y géneros de la obra literaria.

Puede pensarse también, en otro tipo de trayectos, quizá más abiertos. Puede pensarse, por ejemplo, y sin que lo que sigue sea incompatible con lo que acabamos de exponer, puede pensarse, digo, en un acercamiento al texto que institucionalmente podemos entender como literario desde otros textos habitualmente excluidos de esta categoría, textos que combinan códigos icónicos y verbales, el cómic o los productos de los *mass media*. El trabajo sobre estos textos presentaría la ventaja de ser hecho sobre los que el muchacho supuestamente elegiría por ser los de más fácil acceso y más al alcance tiene para cubrir su necesidad de textos de carácter no informativo, ficcional y lúdico. Se trataría de trabajar estos textos en la perspectiva crítica de conducir una reflexión sobre el carácter previsiblemente estereotipado de su lenguaje y su concepción general.

La forma de hacer posible esto último, pasa necesariamente, por contrastar estos textos con los considerados propiamente literarios, los mecanismos de sentido de los cuales iremos descubriendo en relación con los mecanismos de sentido puestos de relieve en los textos caracterizados por el uso de códigos icónicos.

Se trataría de ver cómo el texto que consideramos literario tiene su razón de ser en los mismos motivos que justifican el uso de esos otros, y que si su complejidad es mayor, lo es en razón a que permiten posibilidades expresivas y comunicativas mayores.

Este tipo de trabajo nos pone en la línea de sensibilización al texto literario que, a su vez, nos ha de permitir avanzar hacia textos cada vez más complejos. Sin entrar en temporalizaciones concretas, podemos postular que este camino culmine en el trabajo sobre obras extensas de una cierta dificultad.

Hemos mencionado el término *sensibilización*, y ésta es una palabra clave en la enseñanza de la literatura por cuanto sugiere un intento de abrirse justamente a aquello que constituye la diferencia literaria.

Sensibilizar supone, en el caso concreto de la literatura, poner al alumno en situación de entrar en el juego que el texto literario propone, de poner atención en todo aquello que una lectura con finalidades informativas, instructivas o cualquier otra dejaría de lado.

Es evidente que algo así no puede conseguirse con instrucciones, con sugerencias, con explicaciones y tampoco con el Comentario de Texto, especialmente este último, ya que, en cuanto implica reflexión y análisis, exige una actitud de distancia respecto del texto; distancia que se daría antes siquiera de que el texto literario pueda haber llegado mínimamente al alumno.

Nos queremos referir de hecho, a un tipo de pedagogía de la literatura de éxito hacia los años 70. Dicha pedagogía se cimentaba en los principios de tipo formalista y estructuralista que constituían el paradigma dominante en las ciencias humanísticas de la época. Se basaba, por tanto, en el principio de especificidad de la *lengua* literaria concebida como desviación («écart») respecto de la *lengua* de comunicación *normal* —si es que esta expresión tiene sentido—.

Dicha diferencia procedía tanto de lo que era estructural como de la connotación semántica; procedía de todo aquello que puede servir para hacer del texto literario un texto *desautomatizado* con un alto grado de imprevisibilidad.

Lejos de obviar o reducir la distancia entre *lengua normal* y literatura, lo que se pretendía era justamente que el alumno abriese los ojos a esa diferencia, a esa distancia en la cual se fijaba el potencial significativo del lenguaje literario. Lo que de entrada era dificultad (dificultad o falta de sentido para una lectura no literaria) debía convertirse en sentido.

El método preconizaba lo que podíamos llamar una terapia del efecto, de la sorpresa, *terapia de choc*. En definitiva, una especie de ayuda a que el texto literario produjese su efecto. Después se podía ir hacia la reflexión, la formulación y las explicaciones, si es que ello era necesario o conveniente.

No es necesario comulgar con todos los principios teóricos que están detrás de esta propuesta pedagógica. Ciertamente, hoy nos veríamos más inclinados a contemplar las cuestiones de producción de sentido como resultado de una interacción con el texto antes que como inmanencia del propio texto.

Creemos, también, que podemos evitar el caer en el dirigismo —por lo menos en el dirigismo más absoluto— y a la vez mantener las propuestas básicas de esta pedagogía de la *diferencia* y la sorpresa. Y esto es así porque lo que se proponía era, en definitiva, intentar asegurar la recepción de los efectos de estilo principales del texto, o bien aquellos efectos que por algún motivo nos pueden interesar concretamente, por medio de actuaciones previas (previas e inmediatamente posteriores a una lectura del texto por parte del alumno).

Michel Riffaterre definía un hecho de estilo como, más o menos, toda estructura verbal que suscita en el lector una reacción. Pues bien, la finalidad de estas actuaciones previas (propuesta de juegos connotativos antes de abordar metáforas difíciles por su irracionalidad, o de textos con *agujeros* que rellenar con palabras no previsibles pero con sentido antes de abordar un texto literario cuyo mecanismo principal de *diferencia* sea ese, utilización de imágenes, música, sonidos, etc.), la finalidad de tales actuaciones, decía, era la de asegurar que habrá reacciones por parte del alumno.

Finalmente, este método de *sensibilización a la diferencia* permite poner el texto en una situación comunicativa en la cual dicho texto se muestra, de entrada, cargado de sentido. El trabajo de averiguación de los mecanismos textuales en relación con el sentido se diferencia del Comentario de Texto radicalmente desde el momento en que partimos en busca de las respuestas al *enigma, el del origen lingüístico-estilístico, e incluso —¿por qué no?— también extralingüístico de tal sorpresa, de aquello que ha marcado la diferencia*, de aquello que nos ha llevado a hacer una lectura literaria del texto.

En esta línea de trabajo pedagógico del texto literario, es evidentemente importante el trabajo de selección de textos y la concreción de objetivos, máxime cuando lo que pretendemos, recordémoslo, es una iniciación a la sensibilización literaria.

Los denominados *talleres* (Rincón y Sánchez-Enciso), son otra vía alternativa, o si se quiere complementaria. Éstos parten de la asunción por parte del alumno de la propuesta de «crear» por sí mismo una obra literaria. Encaminado en tal dirección, el alumno descubre gradualmente los elementos constitutivos de la obra literaria a medida y en función de la necesidad que de ellos tiene en el proceso de elaboración de la misma. La reflexión sobre la estructura de la obra literaria es implícita y el conocimiento de los textos literarios es también funcional, en virtud de la necesidad de los modelos que el alumno pueda tener para llevar a cabo su producción.

Se puede prever una adaptación diversa de la envergadura y objetivos concretos de un trabajo de este estilo a cada uno de los niveles del ciclo. También puede pensarse en una combinación con otros procedimientos de manera que el «taller» pueda ser propuesto como forma de trabajo a partir de cierto nivel del ciclo.

Ahora que nos hemos referido a los talleres es quizás el momento de mencionar otros tipos de propuestas de iniciación a la expresión literaria que pueden ser útiles en esta perspectiva que podríamos calificar de *productiva*. Propuestas como por ejemplo la basada en la explotación de la necesidad confesional y de diálogo íntimo que puede ser más o menos habitual en las edades del ciclo que nos ocupa, y que pretende trabajar a partir de modelos extraídos de la *literatura de la intimidad*, si es que existe un género tal.

Otro aspecto o dimensión de la literatura distinta al de la expresión escrita puede ser la expresión dramática. No sabemos si el profesor de literatura debe ser también competente en la dinamización y el montaje dramáticos con los alumnos, en cualquier caso —y en el tipo de contexto más adecuado, clase o actividad complementaria— creemos que no se debiera renunciar a esa actividad que también es perfectamente literaria. Al respecto y al margen del interés que en sí pueda tener la representación de textos dados del repertorio clásico, debiera contarse con las posibilidades de la dramatización como medio de abordar temas, conflictos o una problemática cercana a la experiencia o al mundo de intereses del alumno. Sin grandes pretensiones, piénsese en las posibilidades de la parodia, por ejemplo.

Desearíamos ahora, centrarnos en el tema de la lectura.

Decíamos antes que leer es una actividad que supone una cierta complejidad de factores, entre otros leer comporta todo lo que mencionábamos respecto de la competencia literaria y la sensibilización al texto literario. Nos queremos referir ahora

a la lectura, entendida como actividad en sí, la lectura de textos completos, narrativa, obras teatrales, libros de poemas, desde la clase misma.

Lo que a este respecto ha sido tradicional en la clase de Lengua o de Literatura, por lo menos en el BUP, era la proposición de una o más obras que el alumno debía leer durante el curso. Para control y aprovechamiento de las mismas se proponía la realización de algún trabajo, recensión, etc. También era frecuente el aprovechamiento de la lectura como ilustración de conocimientos correspondientes a otras áreas. Creemos que estos usos instrumentales no deben confundirse con lo que podemos entender por *acto de leer*. Es más, estos usos implican una mixtificación de la lectura cuyo efecto es un retraso del desarrollo de la capacidad lectora del alumno, entendida como tal y probablemente menoscabo en el aprovechamiento de los objetivos que se pretendía instrumentalizar a través de la lectura.

Si el proceso de lectura consiste en un constante interrogatorio del texto por parte del lector, interrogatorio que el lector mismo se responde con hipótesis y predicciones que deberá comprobar a lo largo de la lectura, este proceso no es, en sentido literal, enseñable.

La habilidad y competencia para desarrollar estos procesos se adquieren a través de la lectura misma. La práctica de lectura sin otro obstáculo permite la adquisición de conocimientos sobre Convenciones Tipológicas de los Géneros literarios, de los Discursos y, en su caso, de las Gramáticas del Relato que integran, junto a los conocimientos que mencionábamos antes, el horizonte de expectativas que permite hacer las predicciones.

Se trata, pues, de fomentar la lectura. Fomento de la lectura entendido desde el respeto al acto de leer, con independencia de obligaciones que pudiéramos entender como «académicas». El contacto con el libro ya se ha dado en el ciclo anterior, el que ha de ser de Primaria; el fomento de la lectura, de la relación con la biblioteca escolar no debiera de ser algo nuevo en el ciclo que se inicia a los doce años. De hecho, tal contacto ha tenido su origen mucho antes, en el momento en que el niño comienza a dominar la lectura y la escritura, y esto tiene lugar a través de la narración oral de cuentos, breves historias, etc. Pues bien, se trata de no interrumpir, sino de contribuir al desarrollo de un proceso como el mencionado, cuyo sostén es la gratificación intrínseca que proporciona la lectura, es decir, lo mismo que de hecho motiva a cualquier adulto a la lectura.

La clase de literatura, decíamos, debe asumir la lectura y, por lo tanto, el contacto con la biblioteca del centro o con las públicas al alcance, (obviamente es indispensable disponer de bibliotecas, lo cual no es desgraciadamente algo con lo que de entrada se pueda contar).

Normalmente, el adulto lee aquellos libros sobre los que posee alguna información a partir de la cual formular las primeras hipótesis interpretativas. Esta información le llega al adulto a través de intercambios comunicativos diversos, pero fundamentalmente los realizados en su entorno.

Lo deseable sería, pues, que la clase favoreciese la creación de un entorno *ad hoc*: de entrada, proporcionando una lista, comentada, de lecturas. Lista que ha de ser abierta (es decir, que admita las aportaciones de los propios alumnos, constan-

temente ampliada y renovada), extensa y muy variada en lo que respecta a géneros, temática, dificultad —al igual que no existe un único tipo de lector en el mundo adulto, no podemos, ni es interesante, pretender que lo haya entre los alumnos del ciclo de secundaria.

Si bien las lecturas que constituirán esa lista deben de adaptarse al propio horizonte de expectativas de la edad, no debemos exclusivizar en ella la literatura juvenil estándar (la problemática alrededor de la mixtificación editorial de la literatura juvenil sería merecedora de una atención específica para la que ahora, desgraciadamente, no hay momento). El horizonte que acabamos de mencionar debe ser entendido como una referencia que a su vez no excluye la propuesta de títulos que en principio podríamos juzgar que lo rebasan: no hay libros más o menos convenientes, por los motivos que sea, es el lector quien debe escoger.

El libro clásico, es decir, el que sería objeto de estudio en la clase de historia literaria debe constituir también la mencionada lista, por supuesto, en las condiciones de adaptación al horizonte mencionado (obviaremos aquí la polémica sobre las alternativas: ediciones completas o no; ediciones actualizadas o no; ediciones didactizadas o no). Por otro lado, no podemos, evidentemente, limitarnos a la literatura autóctona.

En segundo lugar, es necesario que la clase se constituya en un lugar de intercambio y circulación de opiniones, con actividades de todo tipo alrededor de la lectura: desde la exposición a debates colectivos sobre obras determinadas, hasta lecturas recitadas, etc.

El término «Competencia Literaria» (que ya hemos mencionado en diversas ocasiones a lo largo de esta exposición) se ha utilizado frecuentemente para designar aquellas capacidades que se relacionan con la lectura y producción de textos literarios. La mimesis respecto del término chomskiano «Competencia Lingüística» es evidente y puede inducir a error, pues puede llegar a sugerir una interpretación de dicha competencia en el ámbito de lo genético innato que de ningún modo es el sentido que aquí nos interesa y podemos admitir (dicho sea al margen, los intentos de perfilar una gramática universal de base lingüística y lógica para la literatura han acabado en fracasos).

El sentido que nos interesa —más cercano al uso corriente del término «competencia»— supone un saber extenso y diverso, que necesariamente se construye con el paso del tiempo y la experiencia lectora.

Hemos presentado el término «Competencia Literaria» primero en relación con una global Competencia Comunicativa, intentando establecer el máximo de similitudes y señalando la integración de la primera, la literaria, en la comunicativa. Hemos mencionado después del término «Sensibilización». Sin intención de confundir términos, pues una cosa es un procedimiento pedagógico —la sensibilización— y otra una capacidad, es evidente que un individuo lector sensible al texto literario es un lector competente literariamente. Finalmente, al hablar de la lectura y de la interiorización de las estrategias de la misma y de la creación de hábitos lectores nos estábamos refiriendo también, de forma implícita, a la Competencia Literaria.

Quisiéramos, ahora, retomar el tema de la Historia Literaria al hilo de su relación con la Competencia Literaria.

En su momento, ya hemos afirmado que la capacidad de contextualizar la obra literaria en el sentido de ser capaz de relacionar la obra con otros textos, otras series artísticas y otros productos del pensamiento humano integrados en la Historia, forma parte de la competencia literaria. (Deseamos advertir que al hablar de contexto deberíamos examinar la posibilidad de considerar tanto el contexto de recepción de la obra como el de su producción).

Decíamos al principio, que el *modelo histórico* había sido el paradigma de lo que fundamentalmente era la enseñanza de la literatura en el período educativo entre los 12 y los 16 años. Si bien es cierto que dicho modelo tenía la virtud de poner ante el alumno el conjunto de la literatura escrita en su lengua nacional, de manera que ante todo, se aseguraba que el alumno no iba a ser un ignorante respecto de su propio patrimonio cultural-literario, no es menos cierto que el conocimiento del propio patrimonio literario y cultural tenía por objeto último el de velar, en un cierto sentido y medida, por la integración social de los futuros ciudadanos adultos. «Enraizamiento» («Arrelament») es una palabra que aparece en los documentos sobre propuestas curriculares, editados recientemente por la Generalitat de Catalunya, para llamar la atención sobre la necesidad de que los alumnos conozcan la literatura escrita en la lengua propia (desconozco las últimas propuestas curriculares del Ministerio, pero sospecho tendencias muy similares).

Ahora bien, cabe preguntarse si la función de la literatura, no ya única, siquiera principal o de cierta importancia sea la de «enraizar» a alguien en alguna identidad colectiva, en cualquier sentido que quiera dársele a esta palabra.

Por supuesto ni vamos a descubrir ahora, ni a discutir el valor documental de la literatura, ni mucho menos su relación dialéctica con la Historia. Es más, creemos que ésta debe ser una dimensión imprescindible en la enseñanza literaria, y no sólo porque, como decíamos más arriba, constituye parte de lo que entendemos como «competencia literaria», sino también porque, desde la perspectiva histórica, la literatura nos permite configurar una imagen del hombre como ser social e histórico en formación constante.

Debemos ser escépticos, sin embargo, acerca de que el método apropiado para la presentación crítica de la obra literaria —es decir, de entrada, a salvo de cualquier teleología— en su relación con el contexto histórico sea el de una historia del patrimonio literario cronológica, completa. De hecho, algo así era lo que se pretendía en los planes de estudio todavía vigentes.

No nos parece adecuado, por las razones mencionadas desde el principio de este trabajo, asomarnos a la historia literaria en los primeros años del ciclo. En todo caso, nuestra propuesta sería la de acercarnos a dicha dimensión histórica hacia el final del ciclo, aunque desde luego, no como se ha venido haciendo hasta ahora.

Para empezar, una historia completa, que en el caso de la literatura en lengua castellana abarca desde el medievo hasta nuestros días —con períodos especialmente densos y complejos— y que incluye también la literatura hispanoamericana, es literalmente irrealizable en el espacio de un solo curso; y creemos que esta consideración ya basta por sí sola para descartar dicha alternativa.

Si de lo que se trata es de abordar la historicidad del texto literario, ello puede hacerse perfectamente a través de la selección de unidades monográficas, en cortes

sincrónicos practicados en el conjunto del devenir histórico, definidos por el interés hacia ciertos momentos o hacia ciertos temas y problemas. Dicha selección monográfica nos ha de dar la posibilidad, siquiera en cuanto al tiempo material, de plantearnos un trabajo más completo y más complejo, lo que, a su vez, ha de hacer posible la apertura hacia la interdisciplinariedad.

Como última reflexión acerca de la visión histórica de la literatura cabría plantearse la posibilidad de no limitarse exclusivamente a los temas de la literatura propia. Introducir textos de la literatura universal es algo que parece perfectamente posible y adecuado a la metodología de los cortes sincrónicos: desde dichos textos se puede abordar cuestiones de intertextualidad, de circulación internacional de las ideas y movimientos estéticos, al mismo tiempo que nos abrimos a una más amplia y real contextualización de la literatura propia.

Aún más, creemos que es lícito —aunque por supuesto no obligatorio— plantearse, con todas sus consecuencias, la posibilidad de abordar la literatura desde un enfoque supranacional. Entre las eventuales objeciones a una propuesta como la que acabamos de hacer, podría contarse con la de que algo así significaría renunciar a la posibilidad de trabajar la literatura como modelo de expresión lingüística en la propia lengua. Sin embargo, no sólo se poseen excelentes traducciones, las cuales en sí mismas pueden ser modelo de uso lingüístico, sino que, y en cualquier caso, debe preguntarse por la realidad pedagógica de los modelos, su verdadera incidencia; dicho de otra forma, cuáles son los verdaderos modelos que el alumno elige y asimila a su expresión —y cómo y por qué—.

Finalmente, el patrimonio auténtico y la oferta a la que, como lector, accederá el alumno fuera de la escuela será la de la literatura universal.

COLECCIÓN SEMINARIOS EDUCACIÓN Y LENGUAS

Relación de Publicaciones

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN CATALUÑA

Teide. Barcelona, 1975.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el I Seminario sobre educación bilingüe en Cataluña, organizado por el ICE de la UB. 1974.

BILINGÜISME I EDUCACIO

Teide. Barcelona, 1976.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el II Seminario organizado por el ICE de la UB en Palma de Mallorca, 1975.

BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO

Ceac. Barcelona, 1978.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el III Seminario organizado por el ICE de la UB en Tarragona, 1976.

JORNADAS DE BILINGÜISMO

ICE. Universidad de Valencia, 1979.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el V Seminario celebrado en Peñíscola, 1978.

LA PROBLEMÁTICA DEL BILINGÜISMO EN EL ESTADO ESPAÑOL

ICE. Universidad del País Vasco, 1980.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el VI Seminario celebrado en Zaratutz, 1979.

LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DEL ESTADO ESPAÑOL

ICE. Universidad de Barcelona, 1983.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el VII Seminario organizado por el ICE de la UB en Sitges, 1982.
J. Arenas, J. Arnau, P. Ayerbe, R. Calatayud, E. Eguilior, M. Fernández, CH. Fitouri, X. Garagorri, J. Iborra, X. Quintana, A. Martinier, G. Mazzotti, M. Muset, L. Oiharzábal, R. Puighermanal, M. Siguan, A. Vila, M. Vives, F. Zabaleta, M. Zalbide.

ADQUISICIÓN PRECOZ DE UNA SEGUNDA LENGUA

ICE. Universidad de Barcelona, 1984.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el VIII Seminario organizado por el ICE de la UB en Sitges, 1983.
M. Siguan, I. Vila, I. Idiazabal, S. López, A. de Houwer, A. Sinclair, G. Badaf, M. Belart, M. Rossell, R. Ros, M. Flaquer, L. Oiharzabal, P. Sanz, U. Ruíz, P. Hernández, J. Kortabarria, A. Arberas, G. Gómez, A. Nogueira, C. Fleta, A. Olmos, J. Arnau, J. Iborra, M.A. Fernández, E. Alba.

ENSEÑANZA EN DOS LENGUAS Y RESULTADOS ESCOLARES

ICE. Universidad de Barcelona, 1985.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el IX Seminario organizado por el ICE de la UB en Sitges, 1984.

J. Arnau, J. Arenas y M. Abeyà, A. Alsina y A. Bel, M. Pérez, A. Flor, A. Olmos y C. Fleta, E.I.F.E., M.A. Pinto, M. Serra, E. Garriga, J. Llugany y N. Silvestre, CRALL, A. Tabouret-Keller, I. Santiago, M. Siguan.

LENGUAS MINORITARIAS Y EDUCACIÓN

ICE. Universidad de Barcelona, 1986.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el X Seminario Internacional organizado por el ICE de la UB en colaboración con l'AIMAV y patrocinado por la UNESCO. Sitges, 1985.

W.F. Mackey, R. Pannikar, R.M. Díaz, J. De Vries, M. Siguan, F. Vallverdú, J. Arenas, Equipo da Dirección Xeral de Política Lingüística, J. Lobelle y H. Ruimy-Van Dromme, A. Valdmen, W. Haacke, J.A. Foley, V. Siljanoski, S.M. Shafer, M. De Grève.

LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EUROPA

ICE. Universidad de Barcelona, 1987.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XI Seminario Internacional organizado por el ICE de la UB en Sitges y patrocinado por la UNESCO, el Secretario General del Consejo de Europa y el «Patronat Català pro Europa», 1986.

M. Siguan, J. Arenas, X. Rubal, J. Garay y I. Vila, G. Morgan, K. Gerth, F. Sierra, N. Bottani, M. Rey, J. Schon, E. Zuanelli, H.G. Widdowson.

LENGUA DEL ALUMNO, LENGUA DE LA ESCUELA

ICE. Universidad de Barcelona, 1990.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XII Seminario Internacional organizado por el ICE de la UB en Sitges y patrocinado por la CCE y el «Patronat Català pro Europa», 1987.

M. Siguan, A. Camps, I. Humblet y P. Van de Craen, G. Wells, Ch. Ling, N. Saló, J. Dolz, C. Blanche-Benveniste, J.Ma. Artigal, J. Arenas, I. Idiábal, F. Álvarez, S. Stijner, K. Drepez y A. Wynants, E. Koutsouvanou, R. Renard, G. Lambelin, F. Lapeyre, T. Vallen, I. Humblet.
Traducción: Àngels García.

LAS LENGUAS Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ (LINGUAPAX II)

ICE. Universitat de Barcelona, 1990. Editorial Horsori.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XIII Seminario Internacional organizado por el ICE de la UB en Sitges, patrocinado por la UNESCO y el «Patronat Català pro Europa». 1988.

Z. Radnai y G. Szépe, M. Llobera, E. Gouma, F. Calvetti, M. Pujol, H. Giordan, L. Jacoby, F. Sierra, J. Coleman, G. Hazäel-Massieux, M. Pujol, H. Giordan, L. Jacoby, F. Sierra, J. Coleman, G. Hazäel-Massieux, J.P. VanDeth, R. Chaudenson, M.M. Ngalasso, J. Dichy, M. Strubell, M. Fort, S.E. Hansen, J. Sikma, B. Krück, D. Girard, M. Siguan.
Traducción: Àngels García y Montserrat Mestres.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

ICE. Universitat de Barcelona, 1991. Editorial Horsori

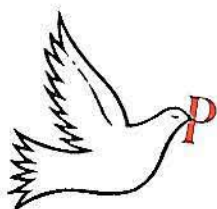
- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XIV Seminario Internacional organizado por el ICE de la UB en Sitges, patrocinado por la DIGICYT del MEC y el «Patronat Català pro Europa». 1989.

I. Vila, A. Camps, O. Guasch y M. Milian, J. Badía, C. López y A. Noguerol, I. Miret, L. Tolchinsky, L.M. Larringan, J.M. Artigal, J. Dolz y M. Pujol. I. Idiazabal y A. Bilbao, Y. Peeters, M. Siguan, M. Tost, F. Calvetti, C. Santos, E. Gouma, B. Van Thielen, J. Vidal, Ll. Vallès, R.O.U. Strauch, S. Bonilla, L. Van den Heuvel, M.P. Battaner, E. Aznar.

Traducción: Àngels García.

Este volumen recoge Ponencias y comunicaciones presentadas en el XIV Seminario internacional organizado por el ICE de la UB en Sitges, patrocinado por la DIGICYT del MEC y el "Patronat Català Pro Europa". 1989.

Traducciones del catalán y del francés: Àngels Garcia



COLECCIÓN SEMINARIOS N° 22

XIV Seminario sobre «Educación y lenguas»